Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270173
Centre d'intérêt: 64

Guindon, Hélène.

L'audio-visuel, support ou fardeau? / Hélène Guindon, Alyce Snow. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1971.
100 f. ; 22x28 cm.

Titre de la couv. Rapport de recherche du Centre coopératif SESAME: Vers une redéfinition du rôle du professeur d'adultes face aux nouvelles techniques d'enseignement. 3. Techniques audio-visuelles.. Notes bibliographiques: f. 100.

Cote Dewey: 371.335'09714/G964a Cote LC: LB/1043.2/.C38

Descripteur(s): *Enseignement audiovisuel *Utilisation de l'audiovisuel *Rôle de l'enseignant *Relations maître-élèves *Evaluation de l'enseignement *Secondaire (Niveau) *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *SESAME (Projet)

Dans ce rapport, il ne s'agit pas tant de l'étude objective d'une situation que du compte rendu d'une expérience vécue et d'une réflexion sur cette expérience. Se situant dans un contexte de "team-teaching", les auteurs cherchent à identifier les facteurs en jeu dans la scolarisation de l'adulte et à amener le lecteur à s'interroger sur l'utilisation de l'audiovisuel dans un contexte scolaire ainsi que sur le recyclage des adultes qui n'ont pas un diplôme de neuvième année.

Les auteurs présentent d'abord les résultats d'une recherche-action qui portait sur une session de six mois d'enseignement aux adultes (1970-1971): conditions dans lesquelles s'est effectué la tâche au plan de la recherche, du travail au Centre coopératif SESAME et des approches pédagogiques; déroulement des événements par rapport à la situation de classe. Le deuxième chapitre rassemble quelques réflexions sur les médias utilisés pour la recherche: films et émissions télévisées. Le dernier chapitre est consacré à l'analyse de la situation de l'étudiant-adulte par rapport aux organismes responsables de son recyclage et dans la société en général ainsi qu'à la recherche d'une formule plus satisfaisante pour professeurs et étudiants à l'intérieur d'un concept de scolarisation au sens large.

De l'expérience et de la réflexion, il ressort que l'un des défis les plus importants posés par l'audio-visuel est celui de modifier la relation professeur-étudiants. D'une part, le professeur n'est plus obligé de tout connaître. D'autre part, le médium lui offre l'occasion de jouer des rôles plus humains. L'étudiant, pour sa part, n'est plus lié à recevoir passivement un bagage d'informations. Il est placé dans une situation où il doit faire preuve d'initiative, s'impliquer et apprendre à apprendre. Enfin, le médium lui-même doit être bien construit et répondre à des exigences précises.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270173

VERS UNE REDÉFINITION DU RÔLE DU PROFESSEUR D'ADULTES FACE AUX NOUVELLES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

III

L'AUDIO-VISUEL: SUPPORT OU FARDEAU?

Hélène Guindon
Alyce Snow

E D U Q 8270173

L'AUDIO-VISUEL: SUPPORT OU FARDEAU ?

Ministère de l'éducation du Québec
Direction générale de l'éducation permanente

Octobre 1971

TABLE DES MATIERES

Page

AUDIO-VISUEL: SUPPORT OU FARDEAU?

Chapitre I - SIX MOIS DE RECHERCHE-ACTION

1 - LES CONDITIONS DE RECHERCHE 11

A - Des professeurs qui deviennent chercheurs? 11

B - Nos conditions de travail 17

C - Nos approches pédagogiques 19

2 - OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET DIFFICULTES RENCONTREES 23

A - Homme et son milieu 24

B - Français 30

3 - TENTATIVES DE SOLUTIONS 38

A - Conceptualisation sur nos rôles 39

B - Applications en classe 43

C - "Sprint" final 48

Page

4 - LES MODES DE COMMUNICATION 52

Chapitre II - LES MEDIUMS AUDIO-VISUELS

1 - APPRECIATION DES MEDIUMS UTILISES 57

A - Les films 57

B - Les émissions de télévision 63

2 - SUR DES MEDIUMS "MALLEABLES" 66

Chapitre III - L'ETUDIANT-ADULTE

1 - L'EDUCATION DES ADULTES ET L'ETUDIANT-ADULTE 69

2 - L'ETUDIANT-ADULTE DANS LA SOCIETE 72

A - Il est un peu différent de tout le monde 72

B - Ils sont un peu différents entre eux 77

	Page
3 - A LA RECHERCHE D'UNE "SOLUTION"	81
A - Les professeurs d'adultes	82
B - Les étudiants-adultes	84
C - Une grille de classification	86
UNE RECHERCHE A POURSUIVRE...	95
REFERENCES	100

AUDIO-VISUEL: SUPPORT OU FARDEAU?

La perspective de lire un rapport de recherche éveille toutes sortes d'attentes. Vu le caractère un peu particulier de celui-ci, il nous semble opportun de vous informer au départ de l'optique dans laquelle il a été rédigé.

D'abord, mentionnons le fait que ni l'une ni l'autre n'avons reçu une formation pédagogique traditionnelle. Avant d'enseigner à SESAME, l'une était dans le domaine des sciences sociales, l'autre en psychologie; toutes deux cependant avions déjà fait de la recherche en éducation. Aussi, l'une est à sa quatrième année d'expérience en enseignement, sa deuxième à SESAME; l'autre, à part un demi-semestre de latin, n'a jamais enseigné mais travaille à SESAME depuis quatre ans. Ces expériences antécédentes ainsi que nos formations respectives laissent prévoir que nous allons souvent déborder la pédagogie dans l'analyse de notre expérience scolaire.

Dans ce document, nous ne prétendons pas fournir une étude objective d'une situation. Nous voulons plutôt raconter une expérience comme nous l'avons vécue, avec les réflexions et les explications qui nous sont venues en cours de route. Aussi, il ne s'agira pas tellement d'apporter des solutions à un problème donné, mais d'identifier une diversité de facteurs en jeu dans la scolarisation d'un adulte et d'amener le lecteur à s'interroger sur l'utilisation de l'audio-visuel dans un contexte scolaire et sur le recyclage des adultes

qui n'ont pas un diplôme de neuvième année.

Si nous écrivons dans cette optique, c'est parce que c'est là où nous en sommes. D'une part, nous voulons partir de notre vécu, d'autre part, nous sommes actuellement très préoccupées de répondre plus adéquatement à la clientèle "étudiants-adultes"; aussi, nous souhaitons que le lecteur se pose des questions et participe à la recherche de solutions.

Le titre de ce document, "Audio-visuel, support ou fardeau?", suggère peut-être un contenu fort différent de celui qui suit. Entre autres, on peut s'attendre à ce qu'une grande proportion du rapport porte sur l'audio-visuel, c'est-à-dire qu'il fournisse des informations et explications plus substantielles que celles qu'on retrouve ici. Et pourtant, on s'attarde plus longuement aux professeurs et aux étudiants. En fait, le titre reflète beaucoup plus l'état dans lequel nous avons vécu notre session d'enseignement et envisagé la rédaction de ce rapport. Toutefois, nous croyons que cette situation risque de se retrouver dans tous les milieux scolaires où l'on voudra instaurer l'audio-visuel. A son début, pendant une période de rodage, l'utilisation de médiums techniques complique l'existence du professeur et de l'étudiant. Il s'agit d'identifier les problèmes et de faire en sorte que le vent change. L'audio-visuel pourra alors devenir un support important et intéressant en milieu scolaire.

Nous avons toutes deux participé à la

rédaction de ce texte, c'est-à-dire que chacune a écrit des parties de chapitre. Nous nous entendions sur le plan, puis nous nous partagions la tâche, selon nos goûts ou notre implication dans le sujet. Nous discutions au niveau du contenu, mais chacune a gardé son style propre. Il s'ensuit qu'à certaines occasions, on passe un peu brusquement d'une partie à l'autre, mais par contre, chacune a l'occasion de s'exprimer de façon bien personnelle.

Le présent travail se situait dans un contexte de "team-teaching": quatre professeurs se partageaient la responsabilité de deux groupes de vingt étudiants. L'une de nous enseignait le français dans une classe et était responsable du cours l'homme et son milieu dans une autre classe; l'autre était chargée du français dans un groupe et des mathématiques dans l'autre groupe. Les deux autres professeurs se partageaient l'enseignement des mathématiques, de l'anglais et de l'homme et son milieu, soit dans l'un ou l'autre groupe.

Nous avons voulu utiliser des médiums audio-visuels dans une même classe pour fin de recherche. La recherche envisagée en était une de style exploratoire et portait sur les rôles du professeur qui utilise l'audio-visuel et sur l'impact de l'audio-visuel sur la motivation des étudiants.

Au départ, le travail s'est fait de

façon indépendante, mais après un mois et demi de classe (la session était de vingt-cinq semaines), les recherches furent intégrées. La méthode de travail et les objectifs poursuivis étaient les mêmes, les deux matières scolaires (français et homme et son milieu) pouvaient être rapprochées; nous faisions déjà de la co-animation à mi-temps pour le français et surtout, ce travail d'équipe allait fournir à chacune des apports considérables: support, stimulation, idées, etc.

Dès le début, le travail de recherche s'avéra très difficile. Non seulement il y avait peu de matériel audio-visuel pertinent et disponible, mais l'approche exploratoire nous semblait à l'encontre du mandat de recherche donné aux professeurs; aussi, le manque de motivation et les sentiments d'échec du groupe d'étudiants causaient de graves ennuis à trois professeurs et nuisaient considérablement au travail du quatrième. Bref, nous avons, pendant quatre mois, utilisé des médiums audio-visuels d'information dans un contexte que nous trouvions très inadéquat. Enfin, vers la treizième semaine de classe, nous laissons tomber les médiums audio-visuels comme source d'information pour travailler davantage sur des prérequis.

Ce document comprend trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous rapportons notre expérience de recherche-action pendant une session de six mois d'enseignement. D'abord, nous expliquons les conditions

dans lesquelles s'est effectué le travail au plan de la recherche, du travail au Centre Coopératif SESAME et des approches pédagogiques. Puis, nous racontons le déroulement des événements par rapport à la situation de classe, c'est-à-dire nos espoirs, nos peines et nos misères. Nous faisions du beau travail de préparation et de réflexion théorique, mais dans l'action en classe, nous nous trouvions souvent fort démunies.

Le deurième chapitre rassemble quelques réflexions sur les médiums que nous avons utilisés pour la recherche; il s'agissait d'une série de films et d'émissions télévisées. Aussi, nous soulignons brièvement les avantages que nous verrions dans l'emploi de certains instruments techniques qui nous semblent plus souples.

Enfin, nous avons consacré un chapitre entier à l'analyse de la situation de l'étudiant-adulte, puisque nous considérons celui-ci un facteur clé de notre expérience. Cette étude est basée évidemment sur une philosophie particulière de la société en général et sur une conception spécifique de l'éducation des adultes. Nous ne nous arrêtons pas cependant pour préciser nos positions à ce sujet puisque la parenthèse risquerait d'être longue et de nous éloigner de l'ensemble de ce rapport. Ici, nous voyons d'abord l'étudiant-adulte par rapport aux organismes responsables de son recyclage, puis dans la société en général. Enfin, nous cherchons une formule plus satisfaisante

pour les professeurs et pour les étudiants à l'intérieur d'un concept de scolarisation au sens large.

Chapitre I - SIX MOIS DE RECHERCHE-ACTION

1 - LES CONDITIONS DE RECHERCHE

Avant de décrire l'expérience que nous avons vécue cette année, il nous semble important d'indiquer quelques-unes des conditions qui ont affecté directement ou indirectement le travail que nous avons produit. En effet, trois facteurs ont influencé l'exécution et, par conséquent, les résultats de ce projet de recherche: il s'agit de l'esprit dans lequel nous avons réalisé ce mandat, des conditions de travail qui prévalaient et des approches pédagogiques que nous avons privilégiées dans l'enseignement de nos matières.

A - Des professeurs qui deviennent chercheurs?

Quelques expériences de recherche nous avaient conduites toutes les deux à valoriser dans l'approche des phénomènes humains une méthode empruntée à l'anthropologie culturelle et que l'on nomme "l'observation participante". Cette méthode nous convenait: d'une part, elle correspondait à nos croyances, nos valeurs et, d'autre part, elle s'ajustait très bien au contexte de recherche-action dans lequel nous étions placées ainsi qu'aux rôles d'agent et d'objet de recherche que nous avions à exercer presque simultanément.

Plusieurs auteurs ont défini cette méthode en insistant soit sur l'aspect technique ou sur l'aspect épistémologique de cette approche. Nous avons retenu deux définitions qui éclairent ces perspectives.

"L'observation participante est une méthode par laquelle l'observateur participe à la vie quotidienne des gens qu'il étudie, soit ouvertement dans le rôle de chercheur, soit secrètement dans un rôle déguisé, en observant les événements, en écoutant ce qui se dit et en questionnant les gens, pendant une période de temps donné."(1)

"Ce qui distingue spécialement la méthode d'observation participante, c'est la manière avec laquelle le chercheur obtient la connaissance. En prenant le rôle de ses sujets, il recrée dans sa propre imagination et expérience les pensées et sentiments qui sont dans l'esprit des sujets qu'il étudie."(2)

Ces définitions laissent entrevoir de quelle façon cette approche pouvait se greffer et convenir à notre situation. On se retrouve dans une classe, avec la tâche d'enseigner, d'animer, d'aider les gens à faire des apprentissages; on est mêlé à la vie privée de certains, on est impliqué personnellement dans la dynamique d'un groupe; par ailleurs, le mandat qui nous est donné, c'est celui de recueillir des informations sur les rôles qu'un professeur joue lorsqu'il utilise des moyens techniques d'enseignement et indirectement sur les réactions des étudiants face à ces médiums.

Concrètement, ça signifie se regarder faire, se regarder vivre, changer, évoluer, s'adapter et regarder aussi les autres acteurs dans ce sens. En tant qu'observateur, le professeur se doit de prendre

du recul face à cette réalité; en tant que participant, il doit au contraire s'impliquer, prendre le risque de commettre des erreurs, modifier son action en cours de route, être vulnérable aux critiques de ceux avec qui il travaille...

Or, si l'on exige du "bon chercheur" qu'il soit un observateur objectif et neutre, comment le professeur pourra-t-il régler l'ambiguïté dans laquelle il se trouve? Selon nous, il est possible de concilier cette dualité de ses rôles en s'appuyant sur la méthode d'observation participante; mais il faut s'entendre sur le mode de connaissance qu'elle sous-tend et sur les techniques qu'elle préconise.

Pour Bruyn, l'objectivité de la connaissance ne consiste pas à distancer le chercheur de son objet de recherche. "Pour être plus objective sur l'homme vivant en société, dit-il, la science sociale doit devenir plus adéquate subjectivement."(3)

Ce commentaire introduit ce que nous croyons être l'un de nos principaux principes face à la recherche. Nous croyons, en effet, qu'une véritable connaissance des phénomènes humains s'appuie sur la possibilité de les ressentir dans sa propre expérience. Cela suppose que l'on puisse les aborder de l'intérieur pour en dégager un sens plus profond au plan humain. Cela implique aussi que la source de la connaissance origine davantage de l'intuition que de la raison. En fait, c'est valoriser l'attitude contraire à celle du positivisme:

ne pas regarder les phénomènes humains comme des "choses" en les appréciant de l'extérieur; ne pas tenter de les définir "a priori"; être plus sensible à la qualité ou aux dons personnels du chercheur qu'à sa qualification technique (par exemple, habiletés en statistiques).

Une fois ce principe établi, il reste cependant que la connaissance doit se concrétiser, c'est-à-dire qu'elle comprendra une façon d'enregistrer les données, qu'elle utilisera des concepts pour les interpréter et une façon particulière pour les décrire.

L'enregistrement des données supposera beaucoup de rigueur tout au long du déroulement de la recherche: il s'agira de confier au jour le jour dans un "journal de bord" ses impressions, ses réactions; de noter les incidents, les détails, les anecdotes; de rencontrer les autres chercheurs pour confronter ou confirmer ses interprétations. La présence d'un "observateur ressource" s'avérera très utile pour aider le professeur à préciser ce qu'il fait, à clarifier avec lui les valeurs qu'il véhicule, à identifier ses comportements et ses attitudes, à modifier son action en cours de route et à noter ce qui se passe en classe. Dans ce contexte, le magnétophone se révèlera peut-être un outil très précieux: soit pour capter des réactions "spontanées" de la part du groupe, soit pour recueillir les confidences de quelques étudiants, soit pour conserver une discussion entre les

professeurs ou encore les commentaires du chercheur qui ne trouve plus de temps pour écrire.

En fait, ce mode d'approche et de cueillette des données, Bruyn le qualifie de "concret". Le chercheur rassemble les faits au moment même où ils se produisent et il essaie d'illustrer comment lui-même en vient à les saisir, à les comprendre et à les interpréter.

Il en va de même pour les concepts auxquels l'observateur-participant aura recours. Ce sont plutôt des concepts "sensibilisateurs" ("sensitizing concepts") "qui fournissent un cadre de référence, une orientation générale plutôt qu'une définition précise des phénomènes étudiés."(4)

Enfin, le mode de description approprié à cette approche relèvera plutôt de la synthèse que de l'analyse. D'une part, le lecteur aura une vue globale et plus directe sur l'ensemble de l'expérience et, d'autre part, son attention pourra se porter ici ou là sur des événements plus significatifs et plus profonds que les chercheurs auront relevés.

C'est dans cet esprit que nous avons vécu l'expérience de recherche et que nous avons rédigé ce rapport. Il est certain que, théoriquement, la méthode d'observation participante est discutable quant à sa teneur scientifique. Mais accepter ou nier la validité de cette approche dépend en dernier ressort de la conception que l'on se fait de l'homme et de la connaissance. Cependant, si elle est discutable au plan théorique, nous

sommes conscientes qu'elle l'est encore davantage dans son application. "Etre adéquat subjectivement", c'est une tâche énorme et ça exige des conditions de recherche presque idéales. Même si nous étions loin d'une situation idéale, certains critères nous permettent cependant de croire que les résultats de cette recherche sont tout aussi valables que si elle avait été élaborée dans l'optique de l'empirisme traditionnel. Nous estimons que la description et les interprétations que l'on a formulées sont adéquates pour plusieurs raisons: nous avons vécu six mois (de 9:00 a.m. à 4:00 p.m.) avec le groupe étudié et nous étions très près de leur situation d'étudiants-adultes; notre relation avec eux variait selon les besoins et la tâche, nous permettant ainsi de se connaître et de les connaître sous plusieurs facettes; nous étions familières avec leur langage; le climat de confiance qui régnait entre les professeurs a permis des échanges, des confrontations, nous donnant ainsi la chance d'ajuster nos perceptions pour atteindre une compréhension plus réelle.

Si nous nous sommes attardées sur ce point, c'était pour tenter de répondre à certaines questions: qu'est-ce que la recherche-action implique et comment le professeur qui est agent et objet de recherche peut-il concilier ces deux pôles? Nous avons essayé d'y répondre en optant pour une approche qui est dynamique et qui utilise la subjectivité de l'homme lorsqu'il veut connaître et comprendre.

Nous désirions aussi que le lecteur éventuel puisse se situer et soit au clair sur nos valeurs.

B - Nos conditions de travail

Nous avions à exécuter le mandat de recherche dans des circonstances assez particulières. Nous avons regroupé autour de trois dimensions quelques-unes des conditions de travail qui ont affecté notre mandat. Ce sont: la charge de travail au Centre, les conditions matérielles et certains aspects du "climat".

. Charge de travail

Une semaine de travail au Centre Coopératif SESAME est composée d'une série de tâches diversifiées, ceci pour répondre au triple objectif d'enseignement, de cogestion au Centre et de recherche. La tâche d'enseignement comprend la présence en classe, la préparation de cours, la correction de travaux, les rencontres d'étudiants, les réunions pédagogiques et les réunions de gestion de classe (les quatre professeurs enseignant au même groupe d'étudiants). La cogestion implique des réunions plénières d'organisation et d'information et de travail en comités ou vecteurs. Le mandat de recherche exige des réunions plénières et en équipes, la cueillette de données, la recherche de contenus audio-visuels appropriés, l'intégration de l'audio-visuel à ses cours, la manipulation des appareils, etc.

Conditions matérielles

La charge de travail au Centre est d'autant plus lourde que la suppléance doit

être assumée par les professeurs réguliers. De plus, pendant les trois premiers mois de classe, il nous fallait nous entraider dans l'observation et la cueillette de données pour la recherche. Aussi, compte tenu du contexte d'éducation aux adultes, il est souvent impossible de donner congé aux étudiants, même si cela s'avérait très utile tant pour eux-mêmes que pour les professeurs.

Par ailleurs, nous sommes très limitées sur le plan audio-visuel: rareté de contenus reliés au programme scolaire et/ou adaptés à la clientèle, difficulté de se procurer des films (certaines réservations doivent être faites des mois à l'avance) et jusqu'à la mi-session, l'organisation matérielle des locaux était peu propice à l'utilisation de médiums audio-visuels. Cependant, graduellement le mécanisme de cogestion nous a permis d'améliorer considérablement la situation de départ et l'efficacité du secrétariat a su réduire plusieurs lacunes matérielles.

Climat de travail

Un aspect particulier du travail au Centre est la nouveauté continuelle ou le peu de tradition; selon le moment ou la personnalité de chacun, cette situation peut être perçue soit comme stimulant ou alourdissant la tâche. Une autre particularité qui, pour nous, est surtout avantageuse, mais qui implique aussi des inconvénients, est le travail d'équipe et l'importance de la collaboration entre les professeurs.

Enfin, une difficulté reliée au travail de recherche-action est le tiraillement

que vit le professeur entre son mandat de recherche, les besoins des étudiants et ses propres goûts et valeurs. Comme chercheur, sa priorité devrait être à la recherche et à l'utilisation de moyens audio-visuels; comme professeur, les étudiants s'attendent à ce qu'il soit entièrement à leur service et centré sur leurs besoins; comme personne, il est bien mêlé!

C - Nos approches pédagogiques

L'introduction de techniques audio-visuelles dans l'enseignement apparaît pour plusieurs comme une nouvelle façon de transformer la pédagogie traditionnelle, soit en modifiant le rôle du professeur, soit en libérant les étudiants de l'autorité d'un "maître". Cependant, les auteurs qui ont suivi de près des expériences en cours ont observé que les techniques audio-visuelles "tendent fréquemment à consolider et à renforcer les positions de la pédagogie traditionnelle".(5) Ce que suggèrent ces constatations, c'est le fait que l'audio-visuel pourra peut-être faire surgir des problèmes nouveaux et favoriser des changements tant chez l'étudiant que chez le professeur, mais dans la plupart des cas, son utilisation risque de se modeler sur des attitudes ou des valeurs déjà enracinées.

C'est pourquoi nous estimons que les résultats de notre recherche sont biaisés par les approches pédagogiques que nous utilisions. Nous ne désirons pas élaborer longuement sur ces approches et sur leur

bien-fondé, ni porter de jugement de valeur sur l'une ou l'autre; nous voulons préciser dans quelle perspective pédagogique nous avons travaillé.

Pour nous aider à être le plus bref possible, nous vous présentons sous forme de schéma (p. 21) les relations entre trois types d'approches pédagogiques et l'utilisation de l'audio-visuel.(6)

Ce schéma ne vise pas à approfondir ce que comprend chacune des approches, mais il souligne plutôt ce qui caractérise ou différencie chacune d'elles par rapport à l'emploi de techniques audio-visuelles. De plus, ces caractéristiques sont plutôt théoriques; dans la réalité, le professeur retiendra ce qui lui convient de l'une ou l'autre approche, selon les besoins du moment. On ne peut espérer trouver des professeurs si "purs" (et ça vaut sûrement mieux ainsi...).

Il demeure cependant que pour différentes raisons, nous avions tendance à privilégier une approche à l'autre dans l'enseignement de nos matières.

L'une se situait davantage à l'intérieur d'une pédagogie active tandis que l'autre favorisait une démarche axée sur le groupe. Ces options n'étaient pas si claires au cours de la session, mais plusieurs indices nous permettent maintenant de les identifier.

A SESAME, l'enseignement se veut centré sur les besoins des étudiants, mais on mélange souvent des objectifs à long

APPROCHES PEDAGOGIQUES et TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie active	Pédagogie de groupe
Statut du professeur	Il a le contrôle absolu sur toute source d'information qui entre dans la classe	Il est garant de la réussite et de l'efficacité de l'enseignement	Il est une ressource à la disposition du groupe-classe professeur compris
Statut de l'audio-visuel	Répétiteur de l'information Parfois auxiliaire	Souverain ou auxiliaire au niveau de l'information	Souverain ou auxiliaire au niveau de l'information
Rôles du professeur	Il est gestionnaire de l'information. Il décide sur la forme, le contenu et l'interprétation des messages	Il est médiateur entre le message et l'étudiant. Il aide l'étudiant à passer d'un savoir confus, global et fragmentaire à un savoir organisé	Il est une personne utilisable par le groupe. Il aide la classe à définir sa propre stratégie d'utilisation du message

terme de développement humain et la réalité immédiate des étudiants qui sont devant nous. Il est plus difficile d'être présent aux besoins actuels des étudiants que de travailler sur des "grands besoins humains", ces derniers étant souvent les valeurs et besoins actuels du professeur.

Les étudiants et les professeurs vivent beaucoup de conflits au niveau de l'approche pédagogique.

Dans l'ensemble, les étudiants de la classe dont il est question dans ce chapitre s'attendaient à une pédagogie "traditionnelle" et la désiraient. Ces attentes se manifestaient sous forme de désapprobation à l'égard de la "méthode d'enseignement"; on reprochait un manque de discipline, l'absence de livres, le manque d'explications et une quantité infime d'apprentissages.

Les professeurs, par ailleurs, soit pour des raisons de valeurs souvent théoriques, soit parce que c'est un mode de fonctionnement qui leur convenait davantage, recherchaient et valorisaient une pédagogie active ou "de groupe". Ainsi, dans les périodes appelées "mise au point", le professeur se voyait animer la classe à partir d'un contenu fourni par les étudiants. La non-motivation du groupe à une telle activité compromettait le travail tel que conçu par le professeur et produisait un climat de tension.

Une importante lacune dans l'approche "de groupe" est de référer à un groupe

relativement homogène, c'est-à-dire concernant les aptitudes et les intérêts des membres. Dans notre approche pédagogique, il faudrait tenir compte de l'hétérogénéité de nos groupes, donc pouvoir répondre à des demandes diverses selon les sous-groupes. De plus, même si une autre classification permettait des groupes homogènes, il faudrait s'assurer de l'approche qui convient à ce groupe, peut-être que la traditionnelle serait préférable dans les circonstances présentes.

La description de notre expérience vous aidera à cerner comment ces approches se sont concrétisées. On ignore dans quelle mesure nos approches pédagogiques ont été influencées par l'emploi de l'audio-visuel; mais, par contre, nous savons que notre conception du rôle du professeur et de l'enseignement nous a amenées à utiliser d'une façon très particulières les techniques audio-visuelles.

2 - OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET DIFFICULTES RENCONTREES

Le programme de Secondaire I - II pour adultes comprend: français (grammaire, orthographe, composition), anglais (grammaire, conversation) et mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie). Le Centre Coopératif SESAME a ajouté une autre matière au programme: l'homme et son milieu. Aussi, on a offert aux étudiants diverses options (géographie, sciences, objet technique, cuir ciselé, arts plastiques,

expression verbale, photographie, affaires étudiantes) pour une demi-journée par semaine.

L'évaluation de ces nouveaux contenus ne nous concerne pas ici. Il importe cependant de mentionner qu'avant Noël, les options étaient obligatoires et ont causé beaucoup d'ennuis, tandis qu'au deuxième semestre, l'étudiant pouvait en plus opter pour du travail académique ou de la lecture et on a constaté une énorme différence dans la qualité de rendement et le degré de satisfaction. L'homme et son milieu et même les contenus académiques "réguliers" auraient peut-être profité à être optionnels?

A - Homme et son milieu

Le cours que nous avons appelé "L'homme et son milieu" a été introduit au Centre en septembre 1970. Il répondait à des goûts personnels de certains professeurs, mais aussi il correspondait à des besoins que nous avions formulés en groupe et auxquels nous désirions répondre. En effet, depuis l'existence du Centre, les professeurs intégraient aux matières académiques (français, mathématiques, anglais) des connaissances d'ordre général et qui semblaient se rattacher davantage au "vécu" de l'étudiant-adulte. Par exemple, un professeur se servait du "budget" ou du "rapport d'impôt" pour enseigner des notions d'arithmétique. Un autre utilisait des thèmes socio-économiques (famille, éducation, économie, etc.) pour

favoriser l'expression orale en français. Or, il était inévitable que cette situation provoque des ambiguïtés: plusieurs étudiants étaient mécontents parce que tel professeur n'insistait pas assez sur les règles de grammaire; d'autres, qui s'attendaient à un cours de mathématiques, se rendaient compte à la fin de la période qu'ils avaient assisté bon gré mal gré à une discussion sur les compagnies de finance. Par ailleurs, les professeurs trouvaient "qu'il y avait autr'chose dans vie" que la règle du participe passé et les équations à deux inconnues. Il était important d'utiliser l'expérience des étudiants dans la poursuite de leur éducation comme il était essentiel de leur communiquer plus d'informations sur leur milieu. C'est en évaluant ces expériences antérieures que nous avons décidé d'inclure au programme académique une nouvelle matière, obligatoire pour tous, et qui serait sujette à une attestation officielle. Les professeurs qui décidèrent de prendre la responsabilité de ce cours déterminèrent les objectifs, le contenu et la méthodologie d'enseignement, selon leurs goûts et leurs habiletés personnelles.

Expérience d'un professeur

Pour moi, le cours, au départ, vise deux objectifs: l'acquisition de connaissances plus approfondies sur la société et une meilleure connaissance de soi. A la suite d'un premier atelier sur les besoins de l'homme vivant en société, les étudiants sont appelés à évaluer l'activité: la plupart se sentent "perdus", on

ne sait pas où tout cela va conduire. Certains soulignent leur intérêt pour des sujets spécifiques tels que la pollution, les drogues, les métiers. D'autres aimeraient développer des habiletés pour "parler et se comporter en public", faisant référence à des "cours de personnalité". A la suite de cette évaluation, je leur soumets un plan de cours (p. 27) qui, à mon avis, semble intégrer leurs préoccupations et les miennes. Ce plan comporte un contenu sous forme de sujets ou d'objectifs et des moyens pour l'atteindre.

Pendant environ cinq semaines (de la mi-octobre au 23 novembre), diverses activités prennent place, dont voici les principales:

- discussion sur les événements du jour (crise d'octobre, grèves, syndicalisme)

- organisation d'un fichier d'informations constitué à partir de découpures de journaux

- fabrication d'affiches sur le thème du travail

- présentation devant le groupe de son expérience dans le monde du travail (enregistrée sur magnétophone)

- enquête à l'extérieur de l'école sur l'expérience des autres dans leur métier.

Les observations recueillies au cours de ce premier mois dénotent que je ne suis guère satisfaite, même si la démarche semble convenir à plusieurs étudiants. Avec un peu de recul, j'identifie mieux l'origine de mon insatisfaction:

- il est clair que les objectifs

L'HOMME ET SON MILIEU

CONTENU POUR L'ANNEE

Sujets	Objectifs
Cours de personnalité	Apprendre à parler dans un groupe. A écouter. A exprimer clairement ses idées. A se faire comprendre.
Les comportements de l'homme	Essayer de connaître et de comprendre ses façons d'agir.
L'actualité	Se tenir au courant des principaux événements qui se produisent dans notre société. Tenter de comprendre ce qui se passe dans l'actualité pour être en mesure de donner son opinion.
L'information	Recueillir des informations précises sur des sujets divers: métiers, drogues, pollution, etc.
La formation	Comprendre où on se situe dans la société. Comment cette société est organisée. Comment on participe à cette organisation.

NOS MOYENS D'INFORMATION

- chacun de nous (expériences, goûts, intérêts)
- les moyens audio-visuels: films, magnétophones, radio, télévision, diapositives, etc.
- livres, documents, journaux
- travaux personnels, recherches, enquêtes, sondages

de "politisation" que je poursuis à travers "l'homme et son milieu" sont confrontés à la réalité: la clientèle n'en est pas là.

- ma persistance à utiliser le groupe comme principale "ressource" dans ce cours est beaucoup plus contraignante qu'enrichissante: j'exagère peu en disant qu'il y a autant de groupes que d'individus dans cette classe.

- ce que les étudiants disent, font, les relations qu'ils entretiennent entre eux, leurs goûts, enfin tout cela m'ennuie beaucoup; ils ne sont motivés que pour "se raconter" et ce qu'ils racontent d'eux-mêmes ne me touche guère. Il est vrai que je n'ai aucun désir d'engager des relations de "thérapeute" avec eux; ma "job", c'est d'enseigner, non de "soigner".

- enfin, je suis préoccupée par le mandat de recherche: il est temps d'envisager l'utilisation de moyens audio-visuels pour être en mesure de pondre un rapport. Cela aussi m'ennuie beaucoup.

C'est dans ce contexte que je prends la décision de réserver une série de films susceptibles de transmettre des informations sur des sujets divers. Je choisis des films que je regroupe autour de thèmes socio-économiques. Il m'apparaît que certains vont répondre à des intérêts précis qu'ont manifestés les étudiants au début de l'année.

L'utilisation des films dans l'optique de la recherche se déroule en deux

phases: il s'agira, dans une première phase (mi-novembre à la fin décembre), de me familiariser avec cet instrument, d'explorer en tant "qu'observateur-participant" les divers problèmes soulevés par ce medium (mes rôles, les réactions des étudiants, etc.); dans une deuxième phase (début janvier à la fin février), je compte exercer et analyser de façon plus systématique les divers rôles que je pourrais jouer. Par ailleurs, je désire conserver les objectifs du cours et respecter mon approche pédagogique "centrée sur le groupe". J'ajouterai aussi qu'avec le temps, j'en suis venue à entrevoir dans l'utilisation des films une réduction importante de ma tâche; je suis libérée du rôle d'informateur ou "d'organisateur d'informations". De plus, j'espère (bien naïvement) que quelques pieds de pellicule motiveront les étudiants sinon à agir, du moins à réagir!

Bon, silence, on tourne... Du 23 novembre au 23 décembre, on visionne une bonne douzaine de films. Pour ce qui est du silence (ou du non-silence), il en dit beaucoup plus long que tout ce que je décrirai ici concernant les réactions des étudiants.

J'ai de la difficulté à décrire de façon chronologique le déroulement de cette première étape de la recherche. Ce qui me vient à l'esprit et ce que je retrace dans des notes concerne surtout des détails ou des "flashes" de sentiments

ou de comportements.

Tel jour, je me sens enthousiaste, j'ai confiance que le thème ou le film va plaire: je prépare avec soin un atelier ou bien je me sens à l'aise d'improviser. Le lendemain, je suis épuisée, les réactions des étudiants me déroutent: je dois les "traîner" à la salle de projection, courir d'un local à l'autre pour ramasser les quelques joueurs de cartes, puis les p'tites mères qui prennent les W.-C. pour un salon de beauté, puis Alphonse qui n'a pas fini son Montréal-Matin, puis Rose-Marie qui dort sur son bureau. Bon, enfin, tout le monde est rassemblé de peine et d'misère. Le film commence: c'est pas en couleurs, alors c'est sûrement plate! Regarde Gilles Vigneault, ça c'est un beau grand niaiseux! Les pays sous-développés, c'était comme ça avant, mais maintenant les Américains sont là, y vont les sauver... Gilles, viens-tu prendre un café avec moi? Jocelyne, passe-moi ton eye-liner...

Je suis écoeurée...

Quoi faire, comment poursuivre, pourquoi faire semblant de trouver ça normal, pourquoi être agressive, pourquoi tolérer? Une fille se tanne de quêter la participation. Enfin, c'est qui qui doit changer: eux ou moi?

B - <u>Français</u>

Les objectifs de <u>français</u> que

j'avais identifiés au départ se regroupent autour de quatre thèmes: mieux s'exprimer oralement et par écrit, mieux comprendre le discours oral ou écrit, arriver à s'auto-corriger et s'ouvrir à ce qui se publie.

Aussi, les moyens prévus pour atteindre ces objectifs font beaucoup appel à une participation active de l'étudiant: compositions hebdomadaires, auto-correction de ses textes, travail d'équipe en ce qui a trait à la correction, l'amélioration, la construction d'une grammaire de classe.

Il revient aux étudiants d'identifier les contenus dont ils ont besoin, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de contenu spécifique au programme, mais on est censé aller chercher les informations, au besoin. m'attends à voir certaines règles (exemple, le participe passé), mais elles viendront en réponse à une question dans la correction d'un texte.

Ces informations (mais plus en détail) concernant les objectifs, les moyens et les contenus sont transmises aux étudiants dès la deuxième semaine; mais selon eux, "l'important à voir cette année" se limite à la grammaire et à l'orthographe. Même si à chaque cours de français j'en spécifie les buts, les étudiants, à la fin, ne voient pas l'utilité du travail proposé. L'intérêt se maintient à la baisse et l'insatisfaction grandit, tant chez les professeurs que chez les étudiants.

La passivité des étudiants pendant

les cours de français me déroute de plus en plus. Comment motiver ces étudiants? Quels ateliers, quels contenus, quelles attitudes du professeur les stimuleraient à apprendre?

Au début, je ne vois aucun contenu audio-visuel disponible et intégrable au cours de français. Je n'ai même pas de souci de recherche dans cette matière puisque j'ai déjà un projet en cours en mathématiques. A la sixième semaine, on apprend qu'une série d'émissions destinées aux adolescents du Secondaire I et II, le "Franbécois", sera télévisée chaque mardi matin. Peut-être est-ce là un élément de réponse au problème de motivation? L'émission de télévision pourrait-elle servir de tremplin à des activités intéressantes en français?

Les professeurs du Centre utilisent des moyens audio-visuels ou des cours programmés pour la recherche, mais personne n'a trouvé de cours télévisés adaptés aux matières du programme. Alors, dans le contexte de recherche, il semble intéressant de voir comment les étudiants réagiront à ce médium quotidien, mais nouveau dans un travail scolaire.

Il est convenu d'utiliser les émissions du Franbécois au milieu d'un avant-midi de français en co-animation. Cependant, malgré nos attentes, les documents d'accompagnement ne sont pas publiés; on ignore totalement le contenu des émissions, on n'en connaît que le titre. Il s'agit d'improviser une poursuite à partir du visionnement avec les étudiants. Le mardi avant-midi est organisé de la

façon suivante: 9:00 - rédaction ou correction de textes, dictées, explications de grammaire, etc; 10:00 - Franbécois; 10:30 - café et, pour les professeurs, période de préparation à une poursuite au programme; 11:00 - exploitation de l'émission.

Les émissions visionnées touchent les thèmes suivants: la présentation (16 novembre), l'école (23 novembre), les loisirs (7 et 14 décembre), le reportage (12 janvier), le corps humain (26 janvier), communications et média d'information (9 février).

La première émission surtout contribue à la consolidation du groupe: après une courte période de commentaires sur l'émission, on s'engage dans un long échange sur les perceptions et les réactions à nos qualités et défauts, concernant surtout les aspects de la vie en classe.

A la suite de la deuxième émission, on divise la classe en deux sous-groupes de discussion. On demande aux étudiants de comparer la façon d'apprendre à SESAME avec celle qu'on a connue à l'école primaire, d'enregistrer l'échange sur magnétophone, d'écouter et de commenter cet enregistrement. Dans un sous-groupe, on compare les deux situations scolaires, mais l'enregistreuse ne fonctionne pas. Voici quelques commentaires notés au cours de l'échange:

- Il y avait plus de discipline... (à l'école primaire)

- On n'apprenait pas plus, mais on recevait plus de formation...

- Ca valait pas grand'chose, on apprenait par la peur...

- Ce qui nous en reste, c'est la formation, la discipline...

- On se rappelle de peu, c'était uniquement la mémoire...

- Ca ne faisait rien si on ne comprenait pas, d'abord qu'on était tranquille...

- Une fois sorti, on ne pensait qu'à faire des coups...

- Ici, les professeurs s'occupent qu'on comprenne...

- Ici, il n'y a pas assez de discipline, on est porté à niaiser...

- S'il y avait de la discipline, on s'y opposerait, on penserait seulement à faire des coups...

- Ici, on nous traite comme des adultes, on doit se discipliner tout seul...

- La formation qu'on a reçue, il n'en reste plus grand'chose quand on n'a pas peur...

Dans l'autre sous-groupe, le magnétophone fonctionne bien, mais on balance le sujet proposé pour faire une mise au point fort orageuse:

- J'ai rien à dire, je n'ai pas pu écouter l'émission, H. jouait aux cartes et ça me dérangeait...

- Je ne dérangeais pas, je ne faisais pas de bruit, puis j'écoutais l'émission en même temps...

- Quand J.-L. et F. rient de toi, ils ne te respectent pas...

- Je peux être ben malin, je pourrais tirer un pupitre à l'autre bout de la classe...

- J'accepterai jamais qu'un gars batte une fille...

- Tu verras que je peux me défendre...

- Essaie pas de me changer, ça marchera pas...

- Je sais, une jument ça ne se dompte pas!...

L'émission sur les sports n'est pas visionnée. Comme pour les autres, j'ignore d'avance le contenu et l'optique dans l'étude de ce thème et, à première vue, je ne vois aucun lien avec d'autres contenus scolaires abordés en classe.

Les loisirs, par contre, peuvent se rapprocher de thèmes de "l'homme et son milieu", peut-être surtout parce que c'est un domaine qui m'intéresse davantage. Dans Loisirs I, un groupe d'enfants racontent non-verbalement une aventure qui leur est arrivée. Nous (professeurs) choisissons de proposer des exercices de mime: chaque étudiant volontaire pige un billet; certains jeux sont individuels (étendre son linge sur une corde trop haute), d'autres en diades ou triades (accident d'auto), d'autres à plusieurs (sonner une cloche suspendue par une corde). Quelques étudiants (cinq) refusent de participer à cette activité; les autres ont beaucoup de plaisir.

Depuis déjà deux mois, plusieurs étudiants (la moitié du groupe) parlent de décoration de classe, mais rien de concret a été fait et on commence à croire que c'est une cause perdue. Je tiens beaucoup à cette décoration, symbole de prise en charge de la classe, de sentiment d'appartenance, d'esprit de groupe. A la suite de Loisirs II, nous proposons une modalité pour la décoration immédiate de la classe. On se regroupe en équipes

et, dans l'espace d'une heure, dans un climat très enthousiaste, on a presque terminé une décoration très valorisante pour le groupe.

Quand on regarde les activités qui suivent les émissions du Franbécois, telles que mentionnées précédemment, une caractéristique de ces périodes est l'apport positif au niveau du climat de groupe. Pourtant, tout est à recommencer à chaque émission: pendant le cours précédant le visionnement, règne le climat habituel de passivité; puis chaque fois, on est mécontent d'avoir à changer de pièce pour visionner l'émission, comme si c'était une tâche très ardue; au cours de l'émission, la cote d'écoute et d'intérêt est manifestement très basse et pendant les autres périodes de français, on ne fait aucune mention favorable à l'égard des activités reliées au Franbécois.

Pourquoi cette participation apparemment intéressée des étudiants ne dure-t-elle qu'une heure par semaine? Est-ce parce que la télévision stimule particulièrement les étudiants? Le contenu est-il trop éloigné de "l'académique" des autres périodes? Est-ce parce que je suis moi-même stimulée par ce contexte nouveau? Est-ce surtout une réaction différente des étudiants ou un changement d'attitude chez les professeurs?

Enfin, plus la session avance, plus la situation devient lourde en français.

Accepteront-ils de participer à l'activité que je leur proposerai?

Je me sens acceptée du groupe comme personne, mais pas comme professeur. Aussi, je demeure anxieuse à chaque émission de télévision: accepteront-ils de participer à l'activité que je proposerai? Par ailleurs, je sais que la plupart refuseront de chercher en groupe une poursuite au visionnement. Par rapport à l'ensemble du programme de français, les étudiants ne se sentent pas responsables des objectifs; ils contestent les moyens de participation proposés et demandent des cours; ils veulent que je fixe les dates et les contenus précis à voir. Pour la plupart des étudiants, c'est au professeur d'enseigner le français, tandis que pour moi, il importe surtout aux étudiants d'apprendre.

3 - TENTATIVES DE SOLUTIONS

A la suite d'une évaluation du premier semestre, nous identifions plus clairement certains problèmes que nous vivons en commun: par exemple, le manque d'intérêt des étudiants qui se généralise à toutes les matières et affecte les quatre professeurs; de plus, les efforts que nous avons faits pour modifier la situation (la préparation d'ateliers "intéressants", des mises au point où le problème est abordé en groupe, etc.) n'ont rien changé à la situation, sauf que nous nous sentons dépassées et de plus en plus démunies.

C'est dans ce climat qu'on décide de travailler ensemble et d'intégrer nos deux matières. Ainsi, on s'assure plus de

"support" dans l'enseignement et aussi, on est plus confiantes de produire un rapport de recherche.

A - Conceptualisation sur nos rôles

La première démarche que l'on poursuit est plutôt d'ordre théorique. La lecture d'un volume sur "Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement"(7) nous incite à conceptualiser les rôles du professeur selon des "stratégies" d'utilisation des techniques audio-visuelles. Le concept de "stratégie" nous fournit un cadre de référence dans lequel on peut se retrouver: il illustre en quelque sorte l'expérience que nous vivons. Ce que l'on a perçu jusqu'à maintenant sur nos rôles et qui est demeuré flou, fragmentaire, Dieuzède l'exprime en des termes plus clairs, mieux organisés. Le terme "stratégie" reflète bien la perspective dans laquelle nous désirons travailler: la joute a été rude, on a appris à connaître les joueurs; il faut maintenant se mettre d'accord sur les règles du jeu et sur nos modes d'intervention. Dans le fond, on a le goût de gagner cette "bataille", "on ne se fera pas avoir".

Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement peuvent être utilisées selon trois stratégies (ou perspectives). On peut s'en servir: 1° pour développer chez l'étudiant son sens d'observation; 2° pour éveiller son intérêt (donc, travailler au niveau de la motivation); 3° pour favoriser des apprentissages spécifiques.

Selon qu'on envisage l'un ou l'autre niveau, les rôles exercés par le professeur varieront. A l'intérieur de chacun de ces niveaux, nous avons tenté d'identifier quelques-uns des rôles qu'on avait ou qu'on pourrait jouer éventuellement.

1° Au niveau de l'observation, le professeur jouera divers rôles:

- il donne des lignes directrices au préalable et revient sur ces thèmes après le visionnement;

- il donne des explications préalables au visionnement;

- il évite de donner des lignes directrices et laisse plutôt les étudiants "vagabonder" visuellement;

- il reprend les réactions spontanées des étudiants au moment du visionnement;

- il laisse les étudiants s'exprimer spontanément après le visionnement (coq-à-l'âne);

- il traduit verbalement les informations venant du film au moment du déroulement (expliquer, simplifier, répondre à des questions, etc.);

- il attire l'attention des étudiants sur des informations verbales et/ou visuelles que le médium transmet.

2° Au niveau de la motivation, le professeur interviendra à différentes étapes:

a) Avant le visionnement:

- il présente l'activité;

- il donne des explications;

- il exerce plusieurs rôles qui ont trait au développement du sens de l'observation.

b) Au moment du visionnement:

- un film ou une émission de télévision présentent souvent en eux-mêmes un intérêt pour l'étudiant. La plupart du temps, le jeu des comédiens, les couleurs, le montage sonore, la petite histoire attirent de façon bien particulière l'attention. C'est ce qui a été appelé l'intérêt narratif, visuel et auditif du médium. L'image parle par elle-même, elle fait vivre des émotions, elle séduit.

Le professeur peut à ce moment-là choisir des films qui comportent l'une ou l'autre de ces caractéristiques. En deuxième lieu, il retiendra de quelles façons les étudiants vivent ou perçoivent le message transmis par le médium: "La musique est bonne, hein?", "C'est plate", "Ca fait pitié", "R'garde l'h... d'chien" (en parlant d'un policier...).

- le médium peut aussi favoriser l'expression personnelle de l'étudiant et créer chez-lui des centres d'intérêt.

A ce moment-là, le rôle du professeur consisterait à consulter les étudiants plutôt que de choisir seul les films qui conviennent. Ceci suppose qu'il puisse aider plusieurs étudiants à identifier leurs goûts et leurs centres d'intérêt.

c) Après le visionnement:

- c'est ici que l'intervention du professeur semble le plus utile car les étudiants n'explorent pas spontanément le contenu d'un fi ou d'une émission de télévision. Il s'agit donc de leur donner du support pour leur permettre de faire des apprentissages plus significatifs surtout au niveau de l'expression personnelle ou de la création de centres d'intérêt. Dans cette optique, le professeur animera un groupe dans le but de favoriser l'expression orale (soit en grand groupe ou en équipes) avec l'aide d'outils (magnétophone, magnétoscope, etc.).

- des échanges verbaux ne peuvent cependant pas soutenir la motivation chez les étudiants. Tout le monde (y inclus le professeur) a l'impression bien souvent de ne rien apprendre et de perdre son temps à "placoter". C'est pourquoi un des rôles du professeur consiste à orienter le travail vers des productions concrètes, soit écrites (individuellement ou en groupes), soit sous d'autres formes (visite, enquête, fabrication de matériel, etc.).

3° Au niveau des apprentissages, les rôles du professeur varient selon les objectifs définis au point de départ et selon l'approche pédagogique qu'il valorise. En effet, des films ou des cours télévisés peuvent être utilisés à différentes fins:

- l'étudiant acquiert par le médium des connaissances nouvelles;

- il utilise ces informations pour développer des habiletés d'ordre intellectuel (habiletés de synthèse, d'analyse, de comportement);

- il s'en sert pour développer son imagination, sa créativité;

- le médium l'aide à faire des apprentissages au niveau d'une prise de conscience de soi et des autres.

Pour faciliter ces apprentissages, le professeur interviendra de diverses manières:

- il clarifie, vulgarise ou reprend les informations transmises par le médium;

- il anime des équipes de travail, fabrique des exercices particuliers ou compose des documents d'accompagnement;

- il suggère des ateliers, se met à la disposition des étudiants pour leur fournir du support dans leur démarche;

- il initie des "mises au point", aide les gens à clarifier les problèmes que suscitent les relations interpersonnelles.

Voilà ce que nous avons élaboré au cours des mois de janvier et février. Nous étions conscientes à ce moment-là des limites ou des failles que présentait ce cadre théorique, mais nous étions trop impliquées dans l'action pour s'y attarder plus longuement.

Aujourd'hui, les questions ont changé, les problèmes se posent différemment. En fait, on s'interroge sur la pertinence de dresser une liste de rôles (si exhaustive soit-elle), on se demande comment ça peut "coller" à l'expérience du professeur qui lit ce document. L'image qui nous vient, c'est celle d'un sculpteur qui s'apprête à créer une oeuvre d'art: il s'est procuré un éventail d'outils fort utiles, mais il ignore encore la forme qu'il veut donner à sa pierre et surtout, il ne sait pas comment la matière

répondra au premier coup de marteau. Peut-être aurait-il mieux valu creuser une incision avec un ciseau plutôt que de frapper à tour de bras...

Si l'on clarifie au fur et à mesure de l'action les objectifs que l'on poursuit, si l'on se donne des instruments adéquats pour évaluer les besoins "changeants" mais réels des étudiants, si l'on est au clair sur l'approche pédagogique que l'on utilise et sur les effets de cette approche, il nous apparaît alors que les "rôles" ne sont qu'un instrument et souvent une "technique" qui supporte ou complète la relation professeur-étudiant.

A notre avis, ce que l'utilisation de techniques audio-visuelles apporte de nouveau dans l'enseignement, c'est de mettre en évidence certains aspects de la relation professeur-étudiant: le professeur, dégagé en grande partie de son rôle d'informateur et l'étudiant, libéré de son rôle d'élève, réagissent en tant que "personnes" et il va sans dire que cette situation va nécessiter constamment de part et d'autre des ajustements et des mises au point.

B - Applications en classe

Les quelques heures de "réflexion" théorique sont plutôt vécues comme des moments de répit, sinon d'évasion. Voyons maintenant ce qui se passe parallèlement en classe.

L'intégration du français et d'homme et son milieu demande une réorganisation de l'horaire ainsi qu'une planification au niveau des contenus. On est alors au début de janvier, vers la 14e semaine de classe.

En ce qui concerne ces deux matières, l'horaire adopté est comme suit:

Lundi a.m. (1 heure ½) - Homme et son milieu

Mardi a.m. (3 heures) - Français, télévision, Français/Homme et son milieu

Mercredi p.m. (1 heure ½) - Français; (1 heure ½) - Homme et son milieu

Jeudi p.m. (1 heure ½) - Français

Nous aimerions explorer le même thème avec les deux médiums, film et télévision, mais les contenus du Franbécois sont fixés et les films ont dû être commandés en octobre pour des dates précises. Il est toutefois décidé de n'aborder qu'un seul thème par semaine, quitte à laisser tomber les films réservés ou l'émission de télévision.

Lors de la première semaine de la série Français/Homme et son milieu, nous utilisons les films pour leur contenu (la ville) et le Franbécois pour la forme de travail (le reportage et le plan). Ainsi, on se renseignera à la fois sur un contenu social et une méthode de travail.

Lundi, projection du film La ville est-elle habitable?. En plus d'informer et de faire réfléchir les étudiants sur le contenu, ce film doit être utilisé pour l'étude du plan. Les étudiants sont informés de ces objectifs avant le visionnement,

ainsi que de la nature du travail à faire comme poursuite en français. A part quelques tentatives d'intégration du travail à effectuer sur le plan, l'échange après le film porte sur le contenu.

Mardi, explications sur le plan, puis interrogations concernant le reportage et l'enquête; peu d'intérêt de la part des étudiants. Pendant l'émission de télévision, certains sont attentifs et intéressés, tandis que d'autres (un tiers) parlent, lisent, se promènent, etc. C'en est trop! Depuis trois semaines qu'on ne fait rien d'autre que de s'amuser ou de niaiser...

Il nous est impossible de poursuivre le travail dans ce climat; nous consacrons la majeure partie du reste de cette période à une mise au point qui s'est avérée cependant peu efficace. Un petit nombre d'étudiants (trois ou quatre) mentionnent des informations ou points de réflexion que l'émission leur a apportés; peu ont profité des précisions que nous leur avons fournies sur le reportage et l'enquête. A la fin de la période, à peine quatre veulent faire une enquête ou un reportage.

Jeudi, nous décidons de faire un contrôle en français. Il s'agit de faire un plan détaillé puis d'écrire un texte sur l'un des sujets suivants, tirés du Franbécois: Les jeunes d'aujourd'hui sont-ils plus évolués que les jeunes d'il y a dix ans? ou L'hiver est-il une saison intéressante au Québec?

La semaine suivante, nous (professeurs) choisissons de ne pas regarder l'émission de télévision (le Corps humain I) et d'étudier plutôt le thème de la Bourse. Lundi, visionnement du film La Bourse et la vie; mardi, exposé expliquant le fonctionnement de la Bourse; mercredi, on revoit le film, on est maintenant plus en mesure de comprendre le contenu; jeudi, questionnaire-contrôle des acquisitions. Déception générale: on ne répond adéquatement qu'au tiers des questions.

Les films réservés pour la fin janvier concernent le Québec et la guerre de 1939. Nous trouvons le climat déjà suffisamment tendu en classe; nous préférons nous en tenir au thème du Franbécois, le Corps humain II, qui risque d'intéresser davantage les étudiants.

Cave dwellers of the old stone age et Prehistoric man in Europe, deux courts métrages sur l'évolution, sont visionnés au cours d'homme et son milieu, le lundi. A la première période de français, le lendemain, on écoute deux chansons: Tu te laisses aller (Aznavour) et Ton visage (Ferland); puis on a 30 minutes pour rédiger un plan détaillé d'un texte de dix pages ayant pour titre Comment on traite le corps humain (les étudiants sont avertis qu'ils n'auront pas à écrire le texte).

Dans l'émission du Franbécois, des adolescents parlent de leur évolution sexuelle; ce qui donne lieu à un brainstorming sur divers moments ou caractéristiques de

l'évolution sexuelle. Après quelque temps, plusieurs étudiants ont le goût d'échanger à partir d'expériences personnelles, mais ils ne veulent pas parler devant ceux qui ne sont pas intéressés à participer. On divise alors la classe en deux groupes: l'un pour échanger sur un plan personnel, l'autre pour faire de la grammaire dans un autre local. Chaque groupe est accompagné d'un professeur. Le premier groupe s'implique beaucoup, tandis que dans le second, on travaille peu.

Nous louons une série de diapositives sur l'anatomie du corps humain, mais nous avons suffisamment de pain sur la planche pour la semaine et elles ne sont pas utilisées.

L'émission sur les transports et communications n'est pas visionnée; elle cadrait mal avec le thème retenu pour cette semaine, la religion. Après le film Les petites soeurs, les étudiants sont regroupés en équipes de quatre; à l'aide d'un questionnaire préparé par le professeur, ils doivent échanger sur certains aspects de la religion et enregistrer le tout sur magnétophone. Le mardi et le mercredi, on écoute les bobines dans l'optique de voir comment on travaille en équipe. Une équipe n'a pas voulu s'enregistrer, une autre s'est beaucoup amusée, mais sans fournir d'informations sérieuses sur le sujet à l'étude; une seule équipe a vraiment rempli son mandat. Parallèlement, dans les périodes de français, il se fait du travail individuel en grammaire.

On regarde l'émission de la semaine suivante puisque le titre, Communications et média d'information, annonce un contenu intéressant pour nous. Avant le visionnement, on fait un brainstorming en groupe sur les contenus et moyens possibles de communication. Cependant, l'émission ne porte pas du tout là-dessus, mais sur une expérience de télépathie, sur l'image qu'on se fait de quelqu'un qu'on ne voit pas, etc. Suite à l'émission, les étudiants se mettent à raconter des expériences de télépathie, de prémonition, etc. Par ailleurs, en français, ils travaillent en équipes sur des compositions fantaisistes: Le Petit Prince en visite au Québec.

Même à deux, et avec des activités intégrées, nous sommes toujours aux prises avec le problème de motivation. Le climat de classe est très tendu, la situation est bien pénible: dans les trois matières académiques, les professeurs et les étudiants ont l'impression qu'on fait très peu d'apprentissages. L'approche de la fin de la session augmente l'anxiété de part et d'autre; on est porté à s'agresser, à se blâmer ou à démissionner. Réciproquement, on se fait vivre un sentiment d'échec. Nous (professeurs) sommes à bout de souffle, de patience et d'imagination; nous nous sentons bien loin de la recherche et très préoccupées par l'enseignement et les problèmes de groupe.

C - "Sprint" final

Il reste environ six semaines de

classe. De part et d'autre (professeurs et étudiants), nous vivons un sentiment d'échec. Cette situation ne peut durer: nous décidons de donner du travail à domicile aux étudiants et de s'arrêter pendant un jour et demi pour discuter, avec l'aide d'un consultant.

Dans un premier tempe, nous verbalisons en vrac nos réactions et sentiments face aux étudiants. Ceci nous permet de "vider notre sac", d'identifier une bonne part du négatif qu'on véhiculait dans cette classe, de clarifier nos valeurs (les différences entre nous et l'écart avec celles des étudiants) et d'arriver à des attitudes plus positives envers ce groupe-problème.

Il s'agit maintenant de voir comment nous assurer (professeurs et étudiants) un niveau de satisfaction réaliste, compte tenu du temps, des échéances académiques, du climat de classe, etc.

Jusqu'à ce jour, la décoration de la classe est la seule action commune qui a été valorisante pour le groupe. Les autres activités ont trop souvent servi à renforcer la norme "on est des pas bons"; ainsi, dans les mises au point, les étudiants ne retenaient que les commentaires confirmant un sentiment d'échec comme groupe. Il importe de sortir de ce cercle vicieux dévalorisant et pour ce faire, on pourrait, d'une part, s'axer davantage sur une tâche à accomplir (planification, production) que sur l'évaluation du passé.

Les attentes des professeurs à

l'égard des étudiants se situent tant sur un plan individuel que de groupe. Pour à la fois exprimer nos attentes et stimuler les étudiants à travailler, nous optons pour la confrontation et la production. Par "confrontation", nous entendons exprimer clairement à l'étudiant qui nous dérange l'écart entre nos exigences de professeurs et son rendement et amener l'étudiant à réagir à cette situation. La production est très liée à l'académique et servira à l'évaluation pour le diplôme de l'étudiant. Quant à nos objectifs de groupe, ils ne seront abordés qu'une fois par semaine lors d'ateliers spécifiques. Les autres travaux sont individuels ou en équipes.

Une réorientation du travail implique une modification d'horaire: on discontinue l'utilisation de l'audio-visuel pour la recherche; la période d'homme et son milieu du lundi matin servira aux mathématiques (priorité académique); on ne visionnera plus l'émission du Franbécois, le mardi avant-midi est entièrement consacré au français; on ne fait plus de grammaire, les périodes de français serviront à la production littéraire et audio-visuelle: on ne conserve qu'une seule période d'homme et son milieu, consistant en des ateliers sur la vie de groupe.

Au cours du dernier mois, les périodes de français sont consacrées à des travaux exécutés à partir du volume "Le Petit Prince": il s'agit d'écrire une

dizaine de pages de texte et de créer une présentation audio-visuelle d'une durée de dix minutes. Les étudiants ont une semaine pour faire l'étude de l'auteur et d'un personnage, puis une semaine pour réaliser une production audio-visuelle (magnétophone, rétro-projecteur, projecteur opaque, film, acétate, etc.) inspirée du Petit Prince et, enfin, une semaine pour étudier un symbole (le renard ou le serpent) et le personnage du Petit Prince. Durant la dernière semaine de la session, nous avons la possibilité d'utiliser un magnétoscope; nous en profitons pour faire en groupe une évaluation globale du français. Toutefois, les étudiants sont bien fascinés par l'appareil et négligent vite le contenu proposé pour se voir agir.

Durant la période qui suit notre dernière journée de consultation, nous faisons quelques ateliers de sensibilisation à la vie de groupe. Nous utilisons deux jeux de rôles: l'un implique un groupe de locataires qui doivent se choisir un porte-parole pour apporter leurs plaintes au propriétaire; l'autre jeu réunit un groupe de parents qui doivent choisir entre un professeur traditionnel et un professeur "nouvelle vague". Après chaque jeu, on commente le travail de l'animateur et la participation des locataires ou parents. Un autre atelier consiste à prendre conscience de certaines difficultés reliées à l'information et ce, à partir de la description d'un

dessin qu'on essaie de reproduire. Le prochain exercice porte sur la communication et le silence: pendant vingt minutes, toute communication verbale ne doit se faire que par le tableau, puis on commente sur notre vécu. Ces ateliers semblent plus efficaces que les mises au point. Il aurait probablement été utile de les introduire au moins vers la mi-session, mais ça demande beaucoup de préparation.

L'approche de la fin de session motivait plusieurs étudiants à travailler, mais le climat ou la relation professeurs-étudiants et étudiants-étudiants était aussi différente. Le dernier mois fut la période la plus stimulante et la plus satisfaisante de toute la session. Plusieurs facteurs sont certainement responsables de ce changement; nous nous arrêtons particulièrement à l'un d'eux, puisqu'il concerne une utilisation spéciale de l'audio-visuel.

4 - LES MODES DE COMMUNICATION

Jusqu'à ce jour, la situation scolaire a favorisé un mode de communication verbale et ce n'est que tout récemment qu'on songe à mettre l'accent sur l'oral plutôt que sur l'écrit. Mais encore là, est-ce le mode de communication le plus familier aux étudiants-adultes? Comment reçoivent-ils habituellement leurs messages? Par les panneaux-réclames, les caricatures et les annonces publicitaires dans les journaux, les émissions très imagées de

télévision, donc par un mode surtout visuel. Ne serait-il pas profitable d'aider les gens à comprendre davantage tous ces messages visuels qui les bombardent constamment? Aussi, pour certains, peut-être serait-il préférable de passer par une étape d'expression par l'image avant de vouloir raffiner leur expression verbale.*

Au Centre, cette année, on a utilisé beaucoup d'audio-visuel, mais c'était surtout dans un contexte où l'étudiant visionnait un film ou une émission de télévision, puis devait réagir verbalement. Ce n'est qu'à la fin de la session que nous avons fait quelques tentatives de production audio-visuelle par les étudiants, et tous déplorèrent le manque de temps pour répéter cette initiative.

La période de préparation d'un produit audio-visuel fut très stimulante pour tous les étudiants: certains ont consacré du temps supplémentaire sur ce travail (pour la plupart, ce fut la seule fois de l'année); il s'est fait du travail d'équipe très positif et pour plusieurs, cette production audio-visuelle s'avéra un événement important sur un plan personnel. A titre d'exemple, nous avons noté l'expérience de certains étudiants.

Paul aime beaucoup parler et amuser les gens, mais il lui est très difficile de travailler sérieusement. Le projet audio-

---

* Michel Cartier travaille actuellement à la production de messages visuels par la diapositive et veut amener les gens à répondre par un médium visuel.

visuel l'intéresse énormément, il se hâte de former une équipe: Denise et lui préparent un sketch sur magnétophone où ils exercent leurs goûts et talents d'improvisateurs et de comédiens, tandis que Lise et Marcel s'occupent de l'illustration visuelle. Contrairement à son rendement scolaire antécédent, Paul est ici extrêmement exigeant quant à la qualité du travail: il recommence plusieurs fois, il encourage les autres membres de son équipe; il est très heureux de leur production audio-visuelle.

Marcel est très fier de son métier de vitrier, mais il n'y a pas d'ouverture dans ce domaine; le Centre de la Main-d'Oeuvre l'inscrit comme chauffeur de camion, métier qui lui offre bien peu de travail, et Marcel se sent dévalorisé par cette identification. De plus, il ne peut plus recevoir d'assurance-chômage; sa seule possibilité d'obtenir une allocation est de venir à l'école. Il vient, mais ne veut rien entendre de tout ce qui concerne l'académique; il fait "acte de présence". Lors du travail audio-visuel, il se joint sans enthousiasme à trois autres étudiants avec qui il s'entend bien. Le deuxième jour, on "l'accroche": on exploite ses talents de dessinateur pour faire des caricatures de personnages et compléter des collages. A la présentation, Marcel projette lui-même ses bandes avec un sourire tellement éloquent: il est heureux de cette production et fier de nous la montrer.

Lise a trente ans; c'est une gentille madame, charmante et "correcte". Elle est discrète, a un langage soigné, se coiffe et s'habille avec goût. En classe, elle est très réservée mais se voudrait plus spontanée. Le travail en audio-visuel l'a bien boulversée. Elle me raconte en pleurant: "Je ne sais trop ce qui m'arrive; hier soir, je me suis surprise à m'amuser comme je ne l'ai fait depuis des années; j'étais seule, je découpais et collais des lettres pour notre montage et je m'amusais comme un enfant de cinq ans... c'est comme quelque chose de bien important pour moi. Ce matin, j'ai recommencé cinq fois l'inscription de la page-titre de notre production: trois fois j'ai voulu écrire de façon plus droite, plus égale, et quand j'ai regardé ma quatrième copie, qui était très bien, je me suis sentie tannée de faire des choses toutes correctes. J'ai jeté cette feuille au panier et j'ai écrit celle-ci, avec des lettres irrégulières et des mots tout croches... Je suis tellement contente!".

C'est sur cette communication non-verbale que se sont terminés nos six mois de recherche-action. Toutefois, on aimerait voir comment cette expérience aurait été décrite par les étudiants. Après tout, ils en ont peut-être retiré quelque chose... Nous-mêmes, nous croyons avoir beaucoup appris: par exemple, nous savons qu'il est parfois difficile de concilier deux mandats, celui de professeur et celui de chercheur. Nous avons connu

la contestation, mais cette fois, c'est nous qui étions contestées: contestées dans nos valeurs alors que nous essayions de faire vivre aux gens ce qui étaient peut-être à leurs yeux des artifices "culturels", si subtilement voilés dans les expressions d'autonomie personnelle, de dynamique de groupe, de développement, de créativité, etc. Pourquoi avons-nous refusé pendant six mois de donner des cours alors que les étudiants en exprimaient le besoin? Nous n'avions pas toujours conscience de la démarche que nous poursuivions. Mais aujourd'hui, nos perceptions se sont modifiées. On a pris le temps de s'arrêter, de réfléchir sur notre action, de comprendre de façon plus globale la situation de l'étudiant-adulte. On s'est rendu compte que nous avions travaillé avec un groupe d'étudiants très "spécifiques" alors que des expériences avec d'autres classes d'adultes avaient été beaucoup plus satisfaisantes. Ces considérations nous ont conduites à examiner de plus près la situation des professeurs et de la clientèle. Mais avant de présenter ces réflexions, nous avons cru bon de parler des médiums utilisés en cours d'année.

Chapitre II - LES MÉDIUMS AUDIO-VISUELS

Une série d'émissions de télévision, le Franbécois, ainsi qu'une vingtaine de films ont servi à la présente recherche. Le premier chapitre de ce document rapporte comment ces médiums ont été utilisés à l'intérieur du programme scolaire. Ici, nous voulons regarder de plus près l'utilisation de techniques audio-visuelles pour des fins pédagogiques; nous évaluerons d'abord les instruments mentionnés ci-haut, puis nous commenterons les médiums techniques de façon plus globale.

1 - APPRECIATION DES MEDIUMS UTILISES

A - Les films

Les films qui ont été visionnés dans le cours de l'homme et son milieu ont été regroupés autour de thèmes précis. Nous vous en donnons ici un bref aperçu.

Thème	Titre du film
L'éducation	. L'école du bout du monde . Bacheliers de la cinquième
La misère et la faim dans le monde	. Misère et abondance . Le bonheur difficile . Le prix de la victoire
Quelques problèmes sociaux	. La misère des autres . Boulevard St-Laurent . Au plus petit parmi nous
Les disparités régionales	. Nomades . Gros-Morne . Le plan
Le problème des minorités	. Au pays des jours sans fin
La ville	. La ville, enfer ou paradis? . L'homme contre l'auto . La ville et sa région . La ville est-elle habitable?
La Bourse	. La Bourse et la vie
La religion	. La drogue . Les petites soeurs

Thème	Titre du film
La famille	.Quatre enfants du monde
Un regard sur notre siècle	.Jouets .Jour après jour .Voisins .La terre est habitée .23 Skidoo
L'évolution de l'homme	.Cave dwellers of the old stone age .Prehistoric man in Europe

Tous ces films n'ont pas été appréciés également par les étudiants. Certains ont plu à l'ensemble du groupe, d'autres ont reçu la faveur de quelques individus tandis que quelques-uns ont déplu à la majorité des gens.

Parmi les films les mieux cotés, nous avons noté Bacheliers de la cinquième, les films traitant des problèmes sociaux ainsi que ceux compris dans le thème "Un regard sur notre siècle". Si l'on regarde de plus près, on se rend compte que les films traitant de chômage, de délinquance ou de pauvreté réfèrent à des contenus qui "parlent" à la clientèle; ce sont des films descriptifs, qui rapportent une p'tite histoire et il devient facile pour les étudiants de s'identifier aux comédiens ou de "sentir" le message. Même si le film est démodé et sa forme désuète, les étudiants ne s'y attarderont pas car le contenu suscite par lui-même un intérêt précis.

Par contre, des films comme Jouets et La terre est habitée séduisent davantage par leur forme que par leur contenu. Les étudiants réagissent favorablement à l'image et aux sons, ils sont bouleversés par la beauté esthétique du film, mais le

thème suggéré par l'image éveille peu de commentaires.

Près de la moitié des étudiants ont aimé les films traitant de la ville, des pays sous-développés et de la Bourse. Même si la plupart de ces films leur semblaient trop longs et vieux, ils n'avaient pas l'impression d'avoir perdu leur temps: ils avaient appris quelque chose, ils en avaient retenu des informations précises. Il faut dire que ces trois séries de films ont été précédés ou suivis d'ateliers, d'exercices ou d'explications très structurés. Pour les autres étudiants, c'était long, ennuyant et les problèmes soulevés par ces films ne les concernaient pas.

Enfin, certains films ont déplu à l'ensemble du groupe, soit parce que la forme était très désuète (La drogue), soit parce que les explications d'un narrateur étaient trop longues (Quatre enfants du monde), soit parce qu'on réagissait négativement au sujet traité par le film.

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de cette expérience? Nous en connaissons plusieurs qui nous incitent à dire "si c'était à recommencer...". Nous croyons en effet que l'enseignement par le film sera éventuellement élargi à la majorité des écoles et que, dans l'avenir, ce médium constituera un outil pédagogique indispensable. Cependant, ce qu'il faut comprendre, ce sont les limites et les conditions d'utilisation de ce médium lorsqu'on le considère comme instrument

d'apprentissage. Nous nous sommes butées à certaines de ces limites en cours d'année et nous vous en faisons part. Nous constatons d'abord que ce sont les étudiants et le professeur qui doivent déterminer l'utilisation des films. A plusieurs reprises au cours de l'année, nous nous sentions esclaves de contenus déterminés à l'avance, souvent parachutés, et qui ne correspondaient pas du tout ou très peu à des intérêts du moment. Cette remarque peut paraître bien naïve, mais il est très facile de se laisser prendre au piège. Le professeur choisit les films quelques mois à l'avance et il a l'impression qu'ils vont bien répondre aux objectifs d'enseignement qu'il s'est fixés. Au début, il se sent enthousiaste, il visionne le film avant de le présenter aux étudiants afin de construire des exercices préparatoires ou des ateliers d'animation. Puis, petit à petit, de nouveaux problèmes surgissent: il doit rencontrer deux ou trois étudiants, il fait partie d'un comité pédagogique, il doit préparer une mise au point dans un autre groupe, etc. Alors, un bon jour, faute de temps, il risque de présenter un film sans l'avoir visionné au préalable. Bon, ça ne va pas plus mal que d'habitude et ça sauve un temps précieux: aujourd'hui, il a improvisé; pourquoi pas demain? Après quelques mois, il se rend compte que les contenus ne collent pas, que les étudiants réalisent peu d'apprentissages, bref que les objectifs fixés au départ ne pourront pas être atteints. S'il ne reste que quelques mois pour terminer

la session, le risque de tout changer est grand: les étudiants s'adapteront-ils à une approche différente et cette approche leur conviendra-t-elle davantage? Et le professeur? Aura-t-il le temps et l'énergie pour développer une nouvelle stratégie d'enseignement afin de remplir les nombreuses heures qui s'écoulent dans la salle de projection? Il ne faudrait pas ignorer l'importance de ce défi: il est beaucoup plus facile de se laisser conduire par un programme déjà établi (même si le professeur l'a fixé lui-même) que d'en inventer un nouveau; il est beaucoup moins menaçant de poursuivre dans une démarche déjà connue (même si elle ne convient pas) que de s'engager dans une approche nouvelle. Or, les fi[illegible] facilement devenir "les maîtres" d'une classe: ils sont toujours présents, rigides, on les subit et on en retire peu. En quelque sorte, ils remplacent les célèbres "cahiers d'exercices" qui, mal utilisés, détruisent chez certains professeurs et étudiants tout sens d'autonomie, d'initiative et de créativité personnelle. Donc, une des premières conditions pour "apprendre par le film" consiste à le maîtriser comme instrument "pédagogique": quelle place prend-t-il par rapport aux autres médiums d'information; les contenus qu'il transmet s'intègrent-ils à l'ensemble du cours; quel est son impact sur les étudiants: ont-ils les prérequis pour profiter d'une immersion dans l'audio-visuel; le professeur est-il assez à l'aise avec cet instrument pour pouvoir le commander, l'adapter à ses exigences et de s'en

dégager s'il semble nuire à son action pédagogique?

Si on l'envisage comme instrument de "connaissance", le film, tout aussi bien que le livre, ne fait que livrer des informations. Or, l'étudiant qui ne possède pas les bases méthodologiques devra "apprendre à apprendre" par le film. Il devra développer des habiletés de "lecture" de l'image et du son, comprendre la structure du film, réaliser des résumés, des synthèses du message audio-visuel, capter des pistes de recherches personnelles. Si le professeur et les étudiants utilisaient toute une session pour apprendre à "voir" les films, on ne pourrait leur reprocher d'avoir perdu leur temps.

Enfin, le film en tant qu'instrument de "motivation" doit être traité avec le même soin. L'enthousiasme pour la couleur, le son, le mouvement, le rythme est souvent très artificiel: après quelque temps, on s'ennuie du professeur "en chair et en os" qui discipline, répète, admet les questions, sourit, interpelle, grimace, fait les cent pas, tourne le dos, gesticule... On s'ennuie parce que souvent, c'est moins engageant de réagir à un message électronique que de répondre à un message humain. Aussi, pour qu'il soit source de motivation, le film doit être pris en charge par l'étudiant. Il faudrait que celui-ci participe au choix des films, qu'il en assume éventuellement la préparation, qu'il soit appelé à le présenter au groupe, qu'il puisse disposer de temps pour re-visionner

ce qu'il n'a pas "vu". De plus, une meilleure connaissance de la clientèle pourrait favoriser une sélection plus adéquate de films, tant sur le plan du contenu que de la forme et de la durée.

B - Les émissions de télévision

Le Franbécois a été conçu pour des jeunes du Secondaire I et II; nous l'avons utilisé à ce niveau scolaire mais avec des adultes. Même si plusieurs thèmes étaient en soi intéressants pour notre clientèle, les étudiants ne se sentaient pas concernés de près par les contenus. Il faut dire cependant qu'en plus du décalage d'âge entre eux et les jeunes à l'écran, nous avions un groupe très spécial qui se montrait rarement intéressé à quelque chose. Il est difficile d'évaluer l'impact de la présentation; il est évident que nos étudiants-adultes se sentaient peu menacés par les problèmes soulevés à l'écran par des enfants, ce qui pouvait faciliter l'échange qui suivait. Toutefois, il nous semble peu probable qu'un contenu aussi jeune puisse être tellement valable pour un groupe d'adultes.

Comme il a été mentionné au premier chapitre, il nous fut impossible d'obtenir de l'information sur le contenu des émissions. Nous n'avions que le titre pour préparer la présentation et juger de l'opportunité d'une émission; aussi, la poursuite était imprévisible avant le visionnement avec les étudiants. Cette situation, en plus d'être bien embêtante pour

le professeur, contredit l'objectif de stimulation que se donne le Franbécois.

Un autre aspect qui rend difficile l'intégration du Franbécois au cours de français est l'enchaînement arbitraire des thèmes; en fait, nous l'avons vécu comme des choix parachutés. La proportion de temps accordée à certains thèmes nous paraît aussi étonnante.

Pour rendre plus compréhensibles ces commentaires, nous vous présentons la liste des émissions dans leur ordre de parution:

.La présentation
.L'école
.Les sports
.Les loisirs I
.Les loisirs II
.Le reportage
.Le corps humain I
.Le corps humain II
.Communications et transports
.Communications et média d'information
.Les vêtements I
.Les vêtements II
.La vie en société I
.La vie en société II
.L'interrogation
.Musique, chanson et danse
.La nature I
.La nature II
.La chanson
.Le théâtre
.Les garçons et les filles
.L'humour
.La bande dessinée
.Happening

Un aspect particulièrement réussi dans les émissions du Franbécois est la façon personnelle d'aborder un sujet. Les gens à l'écran s'impliquent et cela stimule un échange personnel chez les spectateurs. Mais la grande diversité et l'agencement des thèmes ne permettent pas une étude approfondie.

Les commentaires faits jusqu'ici se rapportent uniquement à la série du Franbécois; cependant, il importe de regarder plus globalement, comme nous l'avons fait pour les films, l'impact que pourrait avoir la télévision dans une classe. En

effet, le Franbécois ne représente qu'une sorte d'émission télévisée, celle qui se préoccupe moins d'informer les spectateurs que de les amener à échanger et à réfléchir.

Si nous nous référons plutôt à des émissions dont le principal objectif est d'informer (ou transmettre des contenus "scolaires"), on peut alors s'interroger sur leur valeur au même titre que le film et arriver à des conclusions analogues en ce qui concerne l'acquisition de connaissances et la motivation des étudiants.

Toutefois, la télévision en circuit ouvert est un médium qui laisse peu de souplesse à l'animateur et à l'étudiant. En effet, c'est lors de la production des émissions qu'il offre le plus de possibilités: choix de contenus, choix de matériaux, diversité d'images et de sons, etc. Mais une fois la production terminée, l'émission doit être visionnée à l'heure prévue, l'animateur ne peut suspendre une émission en cours pour donner des explications; il ne peut non plus la visionner au préalable pour préparer une poursuite; un étudiant absent ne peut reprendre une émission manquée et il est aussi impossible de revisionner une émission incomprise. Par ailleurs, la télévision présente l'avantage de pouvoir offrir un éventail de contenus spécialisés.

Une particularité de la télévision, c'est d'avoir l'avantage d'être un médium familier, intégré au quotidien de chacun; cependant, il a l'inconvénient d'être un <u>loisir passif</u>. Pour l'utiliser dans un contexte d'apprentissage, il faudrait changer

les attitudes habituelles des gens face à ce médium, développer de nouveaux réflexes reliés à la curiosité, au goût d'échange. On est alors bien loin d'un visionnement passif accompagné de chips et d'un Coke!

2 - SUR DES MEDIUMS "MALLEABLES"

Les médiums dont nous avons parlé, le film et la télévision, sont à notre avis aussi familiers aux étudiants qu'ils leur sont étrangers. La raison en est fort simple: chacun dispose d'une télévision ou passe plusieurs heures de ses loisirs dans les salles de cinéma, mais chacun ignore aussi d'où viennent ces images et qui sont ces dieux technologiques qui ont pu créer de telles inventions! Toute cette magie devient menaçante pour celui qui ne dispose pas des informations pour comprendre et à qui on répondra: "Ce serait trop long à expliquer!". De plus, ces instruments sont fragiles et dispendieux: on ne décide pas du jour au lendemain de tourner un film ou d'enregistrer une émission de télévision. Or, tenter d'apprendre à travers des médiums que l'on mystifie et que l'on craint est une tâche difficile. Lorsque, pour la première fois, on risque de souligner et d'écrire dans un livre, on vient de "commettre" le risque d'apprendre par le livre.

Il existe donc plusieurs médiums d'information et d'expression qui ont l'avantage d'être manipulables, peu coûteux et qui peuvent répondre à une variété de besoins. Nous en avons utilisé quelques-uns lors des productions audiovisuelles et d'ailleurs, nous avons déjà souligné comme cette expérience avait été satisfaisante.

En fait, les bandes sonores, les diapositives, les acétates sont tous des outils très souples, faciles à opérer, à fabriquer ou à entretenir. Ils peuvent être utilisés non seulement pour transmettre des contenus (comme la télévision ou le film), mais aussi pour développer des habiletés techniques et méthodologiques. Les étudiants et le professeur peuvent fabriquer eux-mêmes leur matériel selon les objectifs qu'ils poursuivent. Ils peuvent les revisionner à volonté et sans difficulté; ils sont plus à l'aise de modifier l'horaire d'un visionnement ou d'interrompre une audition. Ces outils sont à eux, ils sont libres d'en faire ce qu'ils veulent! Il serait aussi possible d'exploiter le magnétoscope dans ce sens: l'étudiant peut en venir à fabriquer lui-même des contenus, il peut s'en servir aussi pour faciliter des prises de conscience personnelles et sociales ou pour se regarder agir dans un groupe. Cette année, les étudiants ont manifesté beaucoup d'intérêt lors de l'emploi de cet instrument et certes leur curiosité était loin d'être satisfaite après la courte expérience qu'ils venaient de vivre!

Les avantages que nous attribuons à ces médiums sont basés sur l'hypothèse que plus l'étudiant maîtrise l'instrument qui lui transmet des connaissances, plus il a de chances de se rendre "disponible" et d'apprendre. Mais nous y voyons aussi d'autres avantages: l'étudiant aura la chance, dans un cadre scolaire ou académique, de s'initier à la technologie, de démystifier les appareils et de mieux se comprendre car il comprendra peut-être un peu mieux la société dans laquelle il vit.

Chapitre III - L'ETUDIANT-ADULTE

"Encore une autre étude sur la clientèle", vous direz-vous en lisant le titre de ce chapitre. Nous aussi nous sommes fatiguées de ces "analyses de besoins" et pourtant, nous allons risquer de vous en parler: l'étudiant constituait un "acteur" si important dans la recherche que nous avons menée qu'il serait vain de conclure ce rapport sans regarder de plus près pourquoi et comment sa présence nous dérangeait.

La perspective dans laquelle nous avons réfléchi, c'est celle d'un professeur qui a un mandat pédagogique à remplir et qui entre en relation avec un adulte qui a comme mandat d'étudier. Tenter de saisir le problème de cette façon vous indique déjà les limites de nos réflexions: nous croyons toutefois que ça permettra peut-être d'effectuer des changements réels (si minimes soient-ils) au niveau de l'action pédagogique qui est, à nos yeux, un type d'action sociale.

L'expérience de recherche nous a amenées à percevoir la clientèle de façon différente. Au cours des années précédentes, on décrivait l'étudiant-adulte, soit à partir de critères très généraux (âge, sexe, genre de travail, etc.), en se faisant ainsi une image trop globale de cette clientèle, soit en tenant compte de facteurs particuliers à certains individus, réduisant ainsi l'étudiant-adulte à des cas isolés. De plus, ces variables ne tenaient pas compte, à notre avis, des conditions concrètes dans lesquelles étudiants

et professeurs se rencontraient ou auraient dû se rencontrer pour travailler.

Aujourd'hui, nous sommes plus en mesure de cerner certains types d'étudiants-adultes et de voir à l'intérieur de la clientèle du pré-emploi divers sous-groupes. Enfin, ce chapitre sur la clientèle vise à vous présenter une grille de "classification des étudiants" qui, éventuellement, pourrait permettre une action pédagogique plus efficace. Du moins, c'est l'hypothèse que nous formulons.

Dans ce chapitre, nous vous présenterons brièvement notre perception de la situation des étudiants du pré-emploi dans l'éducation des adultes et dans l'ensemble de la société. Enfin, nous vous présenterons la grille de classification. Il nous semble important en effet de regarder l'étudiant dans un contexte plus large que celui de l'école afin de rechercher une organisation scolaire qui soit davantage intégrée à la vie quotidienne de professeur et de l'étudiant.

1 - L'EDUCATION DES ADULTES ET L'ETUDIANT-ADULTE

A quelques exceptions près, le Centre de la Main-d'Oeuvre du Canada paie aux étudiants-adultes des cours de jour un montant égal ou supérieur à celui d'une allocation de chômage. Les étudiants sont donc en quelque sorte les employés du Centre de la Main-d'Oeuvre et ont pour mandat de se scolariser. Un certain nombre d'entre eux avaient demandé de retourner à l'école, soit pour poursuivre leurs études, soit

pour l'allocation; d'autres furent bien contents de se faire offrir cette possibilité par le Centre de la Main-d'Oeuvre; tandis que pour certains, le retour à l'école ne les intéressait nullement, mais c'était leur seule source de revenu possible autre que le Bien-Etre Social.

Plutôt que de payer de l'assurance-chômage à un adulte inactif, le Centre de la Main-d'Oeuvre préfère profiter de cette occasion pour scolariser ces chômeurs. Ici la scolarisation est prise dans le sens d'une instruction académique. En tant que professeurs d'adultes, nous visons à équiper les étudiants à subvenir à leurs propres besoins. Qu'apportent ces cours académiques à l'adulte?

Tout homme, qu'il ait une cinquième année, un cours commercial ou un diplôme universitaire a une diversité de besoins: physiologiques, psychologiques, intellectuels, sociaux, etc. Mais ces besoins sont ressentis comme plus ou moins prioritaires selon chaque personne et peu importe ses besoins fondamentaux, chacun éprouve des goûts de façon actuelle. En général, les politiques des Ministères du Travail et de l'Education concernant l'éducation des adultes ne semblent tenir compte que des besoins intellectuels; est-ce parce qu'on les considère prioritaires ou est-ce parce qu'on se voit plus apte à répondre à ces besoins?

Si on côtoie quelque peu les étudiants-adultes, on se rend compte que leurs priorités sont diverses. Un bon nombre sont au niveau

des besoins physiologiques: ils ont le goût de manger, de se loger, de se recréer et pour ce, il leur faut de l'argent, donc du travail. Un certain nombre ne peuvent garder leurs emplois à cause de problèmes personnels: agressivité, délinquance, alcoolisme, etc. D'autres, à juste titre, recherchent un emploi qui tient plus compte de leurs aptitudes intellectuelles, manuelles, sociales, etc. Ce n'est donc qu'à une partie de ce dernier groupe que pourrait répondre la scolarisation offerte par le Centre de la Main-d'Oeuvre.

Regardons de plus près le programme qu'offre la Direction générale de l'éducation permanente aux étudiants-adultes: français, anglais, mathématiques, sciences, c'est-à-dire le contenu académique d'un étudiant régulier. Ca sert à quoi? A poursuivre ses études. Et quel pourcentage d'entre eux s'inscrivent au C.E.G.E.P.? Cinq, dix pour cent? Qui de vous a déjà trouvé profitable d'avoir appris de l'algèbre? Et pourtant, elle est au programme de l'adulte de trente-cinq ans qui a besoin du diplôme de neuvième année pour obtenir un poste de concierge! Tous les étudiants, de la maternelle à l'université, ont congé entre Noël et le Jour de l'An, sauf les étudiants-adultes et comme ils ont la tête à l'étude!

Les étudiants du Secondaire régulier ont à leur disposition des services de consultation, de psychologie et d'orientation; chez les adultes, on commence à leur offrir ces services, et pourtant, autant et peut-être plus que les jeunes, ils sont très inquiets de leur avenir!

Faudrait-il alors annuler complètement cette

éducation aux adultes? Certes non: il faudrait la diversifier davantage. Pour ceux qui veulent poursuivre leurs études jusqu'au C.E.G.E.P., il faut un programme qui leur assure les prérequis aux études collégiales; pour d'autres, il serait préférable d'axer davantage sur le raisonnement, la méthode de travail, la solution de problèmes; certains ont besoin de formation sociale et même de réhabilitation; d'autres se valoriseraient davantage avec des contenus qui les intéressent: géographie, histoire, grammaire, sciences, littérature, socio-économique, etc. Enfin, scolarisation pourrait impliquer à la fois formation et information et permettre davantage aux étudiants de choisir les contenus qui leur conviennent. Aussi, l'éducation aux adultes, soit au Centre de la Main-d'Oeuvre ou dans le milieu scolaire, devrait offrir un service d'orientation approprié à cette clientèle d'étudiants-adultes.

Il est opportun de situer l'étudiant-adulte par rapport aux organismes immédiatement responsables de son recyclage. Toutefois, il nous semble utile de brosser un tableau plus général afin d'avoir une perception plus globale des influences qu'il reçoit.

2 - L'ETUDIANT-ADULTE DANS LA SOCIETE

A - Il est un peu différent de tout le monde

Si, dans la plupart des cas, les individus sont amputés de leurs fonctions créatrices dans leur travail, le chômeur, lui, est de plus coupé de la possibilité de subvenir à ses besoins primaires. L'ouvrier qui tombe dans les rangs des chômeurs "forcés" ne vit pas sa situation comme le chômeur instruit ou le "drop-out"

volontaire. Les contacts que nous avons eus avec eux depuis deux ans nous ont fait entrevoir les diverses significations qu'ils donnent à leur vie en société. Elles sont multiples ces significations mais pourtant, chacune conduit dans une impasse:

- Richard, quarante ans: quinze ans de sa vie dans une mine. Une fois la session terminée, il vit de ses petites économies; il a honte de se présenter au Bien-être social. Après deux mois, il n'a pas encore trouvé d'emploi, malgré tous ses efforts.
- Louis, quarante-cinq ans, quatre enfants: il se sent coupable parce que sa femme a accepté de faire des ménages la nuit.
- Louise, vingt-deux ans, séparée avec un enfant: elle suit des cours de huitième année mais dans ses temps libres, elle fait des travaux pour des copains qui sont au C.E.G.E.P.; c'est payant et ils ont de bonnes "notes". Elle a été assez exploitée, c'est à son tour d'exploiter le système. Et elle en profite.
- Claude, trente-huit ans: il est remercié de ses services après dix ans. Il a toujours fait "la job du boss", c'est lui qui faisait rouler la petite entreprise. Son expérience n'est pas reconnue ailleurs. Il se sent dévalorisé.

Culpabilité, tolérance, retrait, gêne: ce sont là des façons assez particulières de se saisir comme "être social". Et pourtant, comment pourrait-il en être autrement? Le chômeur à temps plein "sent" qu'il fait partie d'une classe marginale, que l'on qualifie souvent de déviante; et les chances réelles que la société lui offre pour s'en sortir sont peu nombreuses. Cette situation l'amène souvent à se sentir "de trop": on accorde généralement peu

d'importance à sa fonction sociale ou au métier qu'il exerce.

Par ailleurs, il continue de croire qu'il vit dans le meilleur des mondes et il partage avec plusieurs l'illusion qu'il pourra, par ses propres moyens, "faire sa place au soleil". Mais les échecs professionnels rencontrés en cours de route sont nombreux. L'expérience qu'il a acquise en pratiquant plusieurs métiers ou en se spécialisant dans une branche particulière ne lui sert pas: ce que la société lui réserve après trois ans ou vingt ans de vie de travail, c'est le statut d'un étudiant du pré-emploi. On dira, et avec raison, que la technologie est responsable de cet état de fait et que tous les travailleurs doivent se recycler pour répondre aux nouvelles exigences d'une société qui évolue. Mais entre un professeur ou un administrateur qui se recyclent et un mécanicien qui tente d'obtenir un certificat de neuvième année, la différence est grande. Pour les premiers, c'est une profession qui est valorisée, c'est une sécurité d'emploi et une garantie de mobilité sociale; pour le deuxième, c'est un métier que l'on considère souvent comme désuet, c'est l'incertitude quant à l'avenir, c'est "l'assurance-chômage". Au départ, plusieurs étudiants-adultes se sentent comme des joueurs perdants: même s'ils intériorisent et subissent plus que tout autre les normes de changement, même s'ils se rendent disponibles à une mobilité géographique et professionnelle exigeante, au bout de la ligne, ils ne seront guère plus avancés.

Cette situation les place dans un contexte différent de celui du travailleur à temps plein: supporter le poids d'une organisation sociale et être traités comme un fardeau par cette même société, c'est peut-être l'une des pires contradictions auxquelles les étudiants du pré-emploi doivent faire face. Pour la plupart, ça paraît impossible de s'en sortir; pour certains, c'est possible mais ça ne vaut pas la peine; pour d'autres, c'est déjà fait mais il faut voir dans quelle nouvelle impasse conduisent les moyens qu'ils utilisent.

Les moyens d'évasion vendus à crédit par les "persuadeurs clandestins" paraissent bien inoffensifs lorsque l'on connaît ceux que peuvent s'offrir certains étudiants-adultes. Pour les jeunes, le "joint de mari" occasionnel fait partie d'une époque révolue: aujourd'hui, seule la consommation quotidienne d'amphétamines et de capsules de LSD peut assurer le voyage et le bien-être tant attendus. Pour les moins jeunes, c'est la paye qui sera écoulée à la taverne du coin. Quelques-uns feront éclater leur agressivité dans des activités de délinquance; d'autres trouveront le réconfort et la paix en se désintégrant dans l'indifférence et la passivité, ayant tout juste l'énergie pour s'offrir le monde en spectacle, devant leur petit écran.

Donc, à une existence sociale absurde et aliénante, on opposera une évasion catégorique et radicale.

Enfin, on disposera de temps, de beaucoup de temps pour rêver... pour se rêver plus riche, plus chanceux et peut-être plus humain.

projet d'avenir, rêve, évasion ... réalité

Quel est l'univers mental du chômeur qui a peint un tableau représentant un piano à queue sur une scène vide? Quel est celui du gars de trente ans qui, tout en discutant de para-psychologie et en s'avouant membre d'une société "secrète" d'alchimistes, espère un jour fonder une université populaire? A quoi rêve celui qui est assis dans une classe de neuvième année et qui vient de passer dix ans au pénitencier à lire des textes de philosophie et de sociologie? A quoi pense celui qui travaille huit à dix heures par jour, à quarante-cinq dollars la semaine, parce qu'il a décidé après sa neuvième année de devenir un gars "honnête" et de vivre légalement?

B - <u>Ils sont un peu différents entre eux</u>

Si l'on veut approfondir l'attitude de l'étudiant-adulte à l'égard de sa situation, on doit tenter de la comprendre à partir de l'ensemble de sa vie, c'est-à-dire de la pluralité de ses rôles. Il réagira à sa situation en tant que chômeur, mais aussi en tant que père de famille, célibataire, divorcé, jeune ou vieux, habitant de telle ville, habitué à tel genre de vie, etc. Sa nouvelle situation exigera qu'il accepte une transformation de ses différents rôles et souvent des attitudes qu'il a adoptées à l'égard de ceux-ci.

C'est en considérant cet ensemble que l'on pourra distinguer, à l'intérieur de la clientèle du pré-emploi, divers sous-groupes, divers types de réponses et de conduites.

Selon nous, "l'expérience de vie" qui est souvent reliée à l'âge constitue un critère important de différenciation des individus.

Selon qu'ils appartiennent à un groupe d'âge ou à un autre, les étudiants adopteront un style de conduite particulier. L'expérience de cette année nous a amenées à identifier trois groupes d'âge: les moins de vingt ans, ceux qui ont entre vingt et trente-cinq ans et les plus de trente-cinq ans.

C'est dans le premier groupe que l'on retrouve généralement un niveau élevé de passivité et de tolérance. A première vue, cette constatation semble paradoxale: on s'attendrait à ce que le jeune, moins marqué, moins affecté par des échecs antérieurs, soit aussi plus confiant dans l'avenir et manifeste des aspirations plus spécifiques au niveau de son orientation. Pourtant, il est vrai qu'il est moins marqué que les plus vieux: ce sont en général ses parents qui ont lutté pour sortir de la misère, qui se sont privés eux-mêmes, mais qui ont aussi tenté de vivre à travers leurs enfants leurs rêves et leurs attentes. Les moins de vingt ans, c'est aussi la première génération de la télévision; c'est le gars qui a abandonné ses études après son cours primaire, parce que c'était trop forçant; c'est la fille qui s'achète trois perruques; c'est l'adolescent de dix-huit ans qui s'habille au "Surplus de l'Armée" ou chez "Unisexe" avec l'argent que lui procure ses activités de "pusher". Ces jeunes consommateurs "non avertis" se contentent facilement de leur petit paradis artificiel: le risque de remettre en question leur conduite et leurs valeurs serait trop grand. En classe, la plupart d'entre eux constituent des étudiants-problèmes: ils ne sont motivés

ni pour des apprentissages de type traditionnel, ni pour des ateliers de créativité; leur refus de s'impliquer ou de se sentir responsables comme membres d'un groupe est lourd de signification: ils n'ont jamais été contraints à une discipline personnelle, ils n'ont guère connu d'expériences sociales enrichissantes.

Il en va tout autrement des étudiants qui les précèdent. Au niveau professionnel, ils ont eu le temps de se créer des attentes et d'aspirer à un statut social plus élevé. La plupart se sont vus, un jour ou l'autre, attirés ou intéressés par un ou plusieurs métiers. Pour l'un, l'orientation dans une carrière s'est développée selon des choix rationnels et concertés; pour l'autre, la recherche d'une intégration dans le monde du travail s'est faite d'une façon plus décousue et plus discontinue. Tous, cependant, ont dû témoigner d'une aptitude à changer, à modifier rapidement leurs conditions de vie; la plupart ont été trompés ou se sont trompés eux-mêmes, mais il valait mieux risquer et commettre des erreurs... Les étudiants qui ont entre vingt et trente-cinq ans sont à la fois plus déçus que les premiers, mais aussi plus sûrs d'eux-mêmes, plus autonomes et souvent plus convaincus de leurs options et de leurs valeurs. C'est parmi eux qu'on retrouve les individus les plus agressifs, intolérants, actifs; ils refusent plus catégoriquement de se faire "charrier"; ils ne craignent pas d'opposer leurs vues à celles des autres; ils contestent plus facilement le système social. Dans la situation de

classe, ils ont tendance à s'engager dans une relation d'égal à égal avec les professeurs (il est vrai que les professeurs font aussi partie de ce groupe d'âge); ils ne craignent pas non plus de s'impliquer dans la vie du groupe; ils identifient mieux pourquoi ils sont motivés ou non pour des apprentissages académiques.

Les plus âgés adoptent plutôt une conduite prudente. La plupart ont connu une certaine stabilité professionnelle, donc plus de sécurité financière. Ils sont davantage enracinés dans des normes traditionnelles: par exemple, ils valorisent le respect de l'autorité, la discipline, la vie en famille, etc. La situation nouvelle dans laquelle ils se trouvent est vécue comme menaçante: la possibilité de trouver un emploi satisfaisant est encore plus réduite que pour les moins de trente-cinq ans. Le retour à l'école exige une transformation plus profonde de leur univers mental et social: recommencer à étudier à quarante-cinq ans et perdre son rôle de gagne-pain, c'est un changement exigeant, surtout pour celui qui n'en connaît pas le sens. Ceux-ci retiennent cependant de leur expérience passée leur goût du travail: ce sont en général des "bûcheurs", ils travaillent dur pour réussir et ils n'abandonnent pas au premier échec. Mais ils demeurent des joueurs prudents, ils évitent de se confronter aux professeurs ou aux étudiants plus jeunes; ils choisiront de se conformer à la décision des autres plutôt que de risquer de faire valoir leurs goûts.

Cette brève description souligne de quelle façon cette clientèle ne constitue pas un groupe "si" homogène. Nous n'avons tenu compte que d'un seul critère (celui de l'âge) alors que plusieurs autres variables (expérience familiale, attentes individuelles, degré d'insertion dans la communauté ou dans des groupes d'appartenance, etc.) devraient être considérées si on veut mener une analyse plus poussée. De plus, on se rend vite compte que le critère que nous avons utilisé est trop restreint et, par conséquent, l'analyse présente des lacunes. Par exemple, une jeune fille de dix-huit ans peut facilement afficher la conduite de celle qui a vingt-cinq ans; deux hommes de trente ans seront très actifs, mais ils emprunteront des voies différentes pour se réaliser (l'un sera membre d'un Comité de citoyens, l'autre deviendra délinquant).

Ce portrait de l'étudiant-adulte par rapport à l'ensemble de la société n'apporte peut-être rien de neuf; mais pour nous, les réflexions qui l'on fait naître nous ont aidées à clarifier nos perceptions, à identifier nos valeurs et, peut-être nous aidera-t-il à s'orienter vers une action pédagogique plus satisfaisante pour nous et pour l'étudiant.

3 - A LA RECHERCHE D'UNE "SOLUTION"

Jusqu'à maintenant, nous nous sommes interrogées particulièrement sur nos objectifs et approches pédagogiques (Chapitre I), sur les médiums techniques d'enseignement (Chapitre II), sur les politiques des Ministères de

l'Education et de la Main-d'Oeuvre (Chapitre III). Mais il reste un point que, pensons-nous, il y aurait avantage à regarder de plus près, et ici dans la perspective d'une solution concrète et à notre portée: le regroupement des professeurs et des étudiants. Non pas que nous croyons avoir trouvé le remède-miracle, mais parce que nous voyons là des éléments pouvant nous amener à une action pédagogique plus adéquate et plus satisfaisante.

A - Les professeurs d'adultes

Les gens s'intéressent à l'enseignement aux adultes pour des raisons différentes; celles-ci ne sont souvent pas claires au départ, mais elles se précisent avec l'expérience.

Un grand nombre de professeurs s'attardent spécifiquement au développement intellectuel; ainsi, ils veulent s'adresser à des étudiants qui ont l'intention d'augmenter leur bagage d'informations et/ou de perfectionner leurs habiletés intellectuelles telles que le jugement, la compréhension, la méthode de travail, la créativité, etc. Parmi ceux-ci, certains préfèrent nettement l'enseignement de matières académiques usuelles (français, anglais, mathématiques, etc.), tandis que d'autres ont plus le goût d'inventer au niveau des contenus ou d'enseigner des matières nouvelles (l'homme et son milieu, le socio-économique, l'actualité, etc.). Certains professeurs s'intéressent particulièrement aux étudiants qui ont des troubles d'apprentissage, alors que d'autres ne travaillent bien qu'avec des étudiants qui travaillent facilement.

Une autre catégorie de professeurs se préoccupent davantage d'un développement plus global de la personne, c'est-à-dire qu'ils tiennent autant compte des aspects social et affectif qu'intellectuel. Ceux-ci s'attardent particulièrement au climat à l'intérieur de la classe, aux relations entre les gens; ils accordent beaucoup d'importance au sentiment de bien-être, au fait de s'apprécier pour ce qu'on est (vs ce qu'on fait); on cherche ainsi à développer des habiletés nouvelles, tant artistiques et manuelles qu'intellectuelles. Par ailleurs, certains de ces professeurs s'occupent surtout d'amener les étudiants à prendre conscience de leur situation sociale et de leur milieu ambiant et à chercher des moyens pour améliorer leur condition de vie.

Il est évident qu'on ne peut classer les professeurs en deux catégories; ce classement n'est pas exhaustif et certains professeurs chevauchent les deux groupes. Ainsi, certains tentent diverses pondérations des aspects intellectuel, affectif et social dans leur enseignement. Aussi, à l'intérieur du premier groupe décrit ci-haut, on pourrait faire des sous-groupes distincts (exemple: formation vs information). Toutefois, il importe surtout que les professeurs identifient leurs valeurs et leurs préférences; ceci diminuerait la confusion qu'ils vivent à l'égard de leurs rôles, de leurs attitudes et de leurs comportements. De plus, une position claire de la part des professeurs pourrait les rendre moins vulnérables à la critique de l'extérieur et à la contestation des étudiants, ainsi que moins menacés par

les interrogations de ceux-ci concernant leur situation d'étudiants-adultes.

B - Les étudiants-adultes

Comme nous l'avons vu précédemment, on trouve divers sous-groupes d'étudiants-adultes; les critères de regroupement peuvent être l'âge, le sexe, l'expérience antécédente, la situation familiale, les raisons de retour à l'école, les capacités d'apprentissages, etc. Toutefois, nous ne nous arrêterons ici qu'aux caractéristiques reliées de près à la situation scolaire.

Au Centre Coopératif CESAME, on a toujours constitué les sous-groupes à partir des critères d'âge et de sexe afin d'avoir la même distribution dans toutes les classes. Une exception cette année: on a divisé un groupe de quarante étudiants selon leurs connaissances en anglais pour former deux classes de vingt. Les classes sont toujours bien différentes entre elles et à l'intérieur de chacune, on retrouve des sous-groupes, c'est-à-dire des étudiants qui ont des aptitudes et des goûts divers. Ces sous-groupes, mal définis d'ailleurs, causent souvent bien des conflits, autant entre les étudiants qu'avec les professeurs.

Dans d'autres écoles d'adultes, on regroupe les étudiants, soit au hasard, soit selon leurs aptitudes intellectuelles. Nous considérons ce dernier critère insuffisant puisqu'il ne tient pas compte d'un facteur extrêmement important dans l'apprentissage, la motivation. Un étudiant peut être très

intelligent - d'ailleurs, à quelques exceptions près, ils sont d'intelligence moyenne ou vive -(8), mais s'il n'est pas intéressé au contenu qu'on lui propose, il risque d'apprendre bien peu.

A part la motivation, une autre caractéristique qui nous semble bien importante pour différencier les étudiants-adultes est le type de scolarisation qui leur convient davantage: apprentissages spécifiques à partir de contenus académiques ou apprentissages libres axés sur son développement global. En effet, certains étudiants veulent étudier les mathématiques, les sciences, la géographie, etc. dans un contexte bien défini d'avance, tandis que d'autres préfèrent explorer leurs ressources et leurs intérêts, sans contrainte de programme à suivre.

Il est évident qu'à l'intérieur du groupe qui choisit les apprentissages spécifiques, on retrouve beaucoup de différences quant aux capacités d'apprentissage et aux bagages de connaissances. Ainsi, certains peuvent faire le programme d'algèbre par eux-mêmes, tandis que d'autres ne peuvent parvenir à un niveau d'abstraction suffisant pour comprendre, même après les explications du professeur. Un certain nombre ont déjà complété leur huitième année, tandis qu'au moins cinq pour cent des étudiants inscrits en huitième et neuvième n'ont pas leur sixième année.

Il reste un autre groupe d'étudiants beaucoup plus problématiques que les précédents. Ce sont des gens qui, à cause de

problèmes d'ordre psychologique ou social, ne réussissent pas à fonctionner de façon "acceptable" en classe; ils auraient besoin de soins thérapeutiques ou de réhabilitation: ainsi, un étudiant dont le contact avec la réalité est bien sporadique et qui fait toutes sortes d'interventions, ou celui qui est dans la pègre et qui profite de la situation de classe pour exploiter des étudiants naïfs ou dans le pétrin, ou encore celui qui terrorise tout le monde avec son agressivité incontrôlée (jusqu'à défoncer un mur de ses poings!).

C - Une grille de classification

Nous désirons respecter le plus possible les diverses tendances, tant chez les professeurs que chez les étudiants, tout en demeurant à l'intérieur d'un mandat de scolarisation au niveau Secondaire I - II. A partir d'un texte d'André De Peretti[9], nous avons élaboré une grille de classification en deux dimensions qui pourrait servir à regrouper les étudiants selon des critères plus adéquats et plus précis que ceux que nous connaissons. Les dimensions que nous avons retenues sont celle des objectifs pédagogiques et celle de la motivation.

Par objectifs pédagogiques, nous entendons les buts que l'étudiant et le professeur décident de se fixer et espèrent atteindre lorsqu'ils se rencontrent en situation scolaire. Or, ces buts peuvent être de deux types: il est possible de désirer apprendre dans une optique de "conditionnement", en vue de réaliser des apprentissages

spécifiques et définis à l'avance par un programme; mais il est possible, par contre, qu'un étudiant privilégie des apprentissages libres, avec l'intention de développer son initiative personnelle, de s'enrichir de connaissances diverses correspondant à des goûts ou à des intérêts individuels.

La variable "motivation" reflète, selon nous, un ensemble d'attitudes qui rendent l'individu "disponible" à faire "quelque chose"; c'est être éveillé à des goûts ou à des intérêts et, en même temps, disposer d'une "énergie" pour vouloir y répondre. C'est une stimulation ou une force intérieure qui pousse l'individu à agir, connaître, produire ou s'exprimer. Chez certains étudiants, cette caractéristique est présente et facilement canalisable, tandis que chez d'autres, elle est presque inexistante ou elle apparaît comme telle.

Lorsque l'on met en relation ces deux variables, on obtient une grille qui fait ressortir quatre types d'action pédagogique qui donneront lieu à quatre modes d'interaction

	Objectifs pédagogiques	
	Conditionnement*	Initiative*
Motivation	a) Connaissances spécifiques Apprentissages intellectuels	c) Connaissances libres Apprentissages intellectuels Développement personnel
Absence de motivation	a) Connaissances spécifiques Apprentissages socio-émotifs	d) Connaissances libres Apprentissages socio-émotifs

* Termes utilisés par André De Peretti

entre le professeur et l'étudiant.

- Dans la première case (a), se regroupent les étudiants qui manifestent un niveau de motivation réel ou du moins, qui sont en mesure d'identifier (avec ou sans l'aide du professeur) des intérêts particuliers. Ce qu'ils visent surtout, c'est l'acquisition de connaissances spécifiques, de réflexes, de schèmes déjà circonscrits dans un programme. Les apprentissages pourront être d'ordre intellectuel, méthodologique ou pratique, mais ils seront orientés vers un objectif d'auto-conditionnement pouvant mettre l'individu en mesure de profiter de ses moyens.

- La deuxième case (b) réunit des étudiants qui ne sont guère stimulés pour faire des apprentissages, quelle qu'en soit la nature. D'ailleurs, ce manque de motivation se généralise à l'ensemble de leur vie. Cependant, il leur manque des informations de base pour être en mesure de mieux se débrouiller dans la vie (par exemple, écrire plus clairement, s'exprimer avec plus de précision, calculer plus rapidement, etc.). Par ailleurs, l'acquisition de ces habiletés spécifiques doit être accompagnée d'apprentissages socio-émotifs: le professeur aide l'étudiant à prendre conscience de ce qu'il est, de ce qu'il veut; il le confronte à ses exigences (de professeur), il l'aide à clarifier ses difficultés personnelles, il tente d'éveiller ou d'identifier chez l'étudiant des centres d'intérêt.

- La troisième case (c) rassemble des individus qui s'attendent à une formation

plus personnelle. Soit qu'ils possèdent déjà une bonne partie des connaissances requises pour passer leur certificat de neuvième année, soit qu'ils préfèrent s'aventurer dans une expérience plus globale, quitte à revenir sur des apprentissages spécifiques lorsqu'ils en sentiront le besoin. Dans l'ensemble, ils possèdent déjà les bases académiques et méthodologiques qui leur permettront de compléter par eux-mêmes les prérequis qui leur manquent pour passer en dixième année. Stimulée par un objectif (présenté ou choisi par elle), la personne, ou le groupe, tente de réaliser une expérience globale qui peut comprendre des apprentissages divers (intellectuels, pratiques, méthodologiques, etc.). Mais avant tout, cette expérience est centrée sur le développement de la personne, de son initiative et de sa créativité, sans utiliser le biais d'un contenu particulier.

- Dans la quatrième case (d), les individus seront amenés à vivre la même expérience que les gens de la case (c). Cependant, le peu de motivation qu'ils manifestent au départ oblige le professeur à exercer auprès d'eux le même rôle qu'il tient à l'égard des étudiants de la case (b). Il doit identifier avec eux leurs goûts réels, leur proposer des voies nouvelles de "formation", comparer leur rendement avec leurs capacités réelles. Si ces gens se situent dans la case (d), c'est qu'ils possèdent en grande partie les prérequis pour faire leur dixième année. Or, selon nous, il est inutile qu'ils perdent six mois à répéter des apprentissages qu'ils

maîtrisent déjà. C'est pourquoi cette case nous apparaît comme temporaire: des étudiants seront invités à se joindre à un groupe de la case (c) ou bien à s'inscrire en dixième année dans une autre école. Cette année, sur un groupe de quarante étudiants, au moins le quart d'entre eux auraient été prêts à passer en dixième année, après quelques mois de recyclage.

Cette grille peut être utilisée uniquement comme support ou tremplin à la réflexion. Mais imaginons quelques instants qu'on veuille l'utiliser concrètement, elle entraîne alors plusieurs modifications au niveau de l'action. Ainsi nous croyons qu'elle implique des clarifications avec le Centre de la Main-d'Oeuvre du Canada, des transformations au niveau de l'organisation interne du Centre Coopératif, des modifications dans la relation professeur-étudiant; enfin, elle permet l'exploitation de voies nouvelles au niveau de la recherche.

Il nous paraît important de noter au départ les implications concernant le Centre de la Main-d'Oeuvre. En effet, les étudiants s'inscrivent en huitième et neuvième années et le Centre de la Main-d'Oeuvre s'attend probablement à ce qu'ils étudient les contenus de programmes prévus à ce niveau. Mais selon notre grille, seuls les étudiants de la case (a) travailleraient les matières académiques du programme durant tout leur séjour au Centre Coopératif. Ceux de (b) le feraient, mais devraient probablement passer une bonne proportion de temps sur des problèmes de motivation, tandis qu'un certain

nombre d'étudiants des cases (c) et (d) risquent de ne pas compléter leur neuvième année, préférant faire d'autres apprentissages qui ne sont pas au programme officiel. Avant d'instaurer un tel système de classification, il importe de présenter clairement nos positions au Centre de la Main-d'Oeuvre, de connaître plus précisément leurs politiques à cet égard et d'échanger nos réactions de part et d'autres afin d'arriver à une entente commune ou, du moins, à un mandat bien clair.

L'adoption de cette grille entraînerait une réorganisation des structures internes du Centre Coopératif SESAME, c'est-à-dire celles concernant les professeurs et les étudiants. Pour les professeurs, cela implique une nouvelle distribution de tâches, selon des "spécialités" autres que proprement académiques (par exemple, le socio-émotif). La rentabilité pour les professeurs comme pour les étudiants qu'un même professeur travaille avec divers groupe d'étudiants devra être évaluée. Au niveau des étudiants, on n'accepterait que ceux qui sont aptes à fonctionner dans un contexte scolaire, c'est-à-dire qu'on orienterait ailleurs ceux qui ont besoin de réhabilitation, à mesure qu'on les identifie. De plus, il faudra probablement prévoir de nouveaux mécanismes d'échanges entre les professeurs ainsi que de nouveaux types de support et de formation dont les professeurs auront besoin.

Dans l'optique que nous proposons, la classification des étudiants ne pourrait se faire qu'après dix ou quinze jours de cours. On pourrait faire un premier regroupement au

hasard en spécifiant qu'il est temporaire; pendant environ deux semaines, les professeurs enseigneraient à tous les matières académiques au programme de huitième année. Ceci permettrait aux étudiants de se sécuriser et de se familiariser avec la situation scolaire et aux professeurs, de connaître un peu leurs goûts et aptitudes. Il s'agirait ensuite d'informer clairement les étudiants sur les différentes options possibles et de les aider à faire un choix satisfaisant pour eux et pour les professeurs.

Le groupe (a), c'est-à-dire celui intéressé à des apprentissages spécifiques, pourra certainement se subdiviser selon les capacités intellectuelles ou le rythme d'apprentissage. Ainsi, il est possible que certains étudiants ne puissent couvrir tout le programme, tandis que d'autres le termineraient en trois mois. Les uns auraient besoin de la présence constante des professeurs, tandis que d'autres pourraient travailler par eux-mêmes avec des fiches ou du matériel d'enseignement programmé.

Un autre point qui aurait des répercussions tant en ce qui concerne l'organisation du Centre que les politiques de la Main-d'Oeuvre est la possibilité de présence à temps partiel (avec pleine rémunération) pour certains étudiants. En effet, plusieurs parmi les cases (a) et (c) pourraient tout aussi bien faire une partie de leur travail à domicile (ou dans une bibliothèque municipale); ceci favorise l'autonomie des étudiants et libère les professeurs pour ceux qui en ont réellement besoin.

Notre proposition se veut surtout un instrument de réflexion; alors revenons à notre grille théorique. A notre avis, ce type de classement entraîne aussi des effets particuliers quant à la relation professeur-étudiant. D'une part, il est essentiel de clarifier les objectifs de l'un et de l'autre et de s'entendre sur nos mandats respectifs. D'autre part, les rôles concrets que les deux veulent exercer et les exigences qui en découlent sont fixés dès le départ et ils sont librement consentis. Par conséquent, l'interaction entre le professeur et l'étudiant risque d'être beaucoup plus saine et satisfaisante: chacun connaît son mandat, il sait à quoi il doit s'attendre, il a une idée plus juste des valeurs de l'autre, il choisit de plein gré le mode de support qu'il veut donner ou d'aide qu'il veut recevoir. Ceci donne lieu à un nouveau type d'action pédagogique susceptible de répondre plus adéquatement à des besoins "réels" permettant du même coup de réduire des conflits qui demeurent souvent imprécis et latents.

Une telle classification permet enfin l'exploration de nouvelles pistes au niveau de la recherche. Il est plus facile d'expérimenter sur les rôles du professeur et l'utilisation des médiums lorsque certaines variables sont contrôlées. Par exemple, l'aspect de la "motivation" étant clairement défini, les résultats de la recherche risquent moins d'être biaisés. On peut même retenir cette dimension comme variable importante, élaborer des hypothèses théoriques qui en tiendraient compte et les vérifier

sur un groupe "contrôle". Il serait possible aussi d'examiner les rôles du professeur lorsqu'il utilise un médium pour transmettre des connaissances spécifiques ou lorsqu'il l'emploie pour favoriser le développement personnel de l'étudiant. De la même façon, il serait intéressant de comparer le contenu et la forme du médium qui favorise des apprentissages intellectuels avec celui qui provoque des apprentissages socio-émotifs. Enfin, nous croyons que les orientations sont diverses et peuvent donner lieu à des résultats de recherche appréciables.

En trois chapitres, nous avons touché à diverses facettes de la réalité "enseignement aux adultes avec des médiums audio-visuels". C'est un tableau qui peut vous apparaître fort décousu, mais c'est une sorte de photographie des réflexions de deux professeurs à la fin d'une session d'enseignement.

UNE RECHERCHE A POURSUIVRE...

L'audio-visuel a-t-il constitué pour nous un fardeau ou un support? La distance que nous avons prise face à notre expérience nous permet maintenant d'y répondre plus adéquatement.

Le premier chapitre indique assez clairement de quelle façon l'utilisation de techniques audio-visuelles a semblé nuire à notre action pédagogique et comment leur emploi ne répondait guère aux besoins que les étudiants et nous-mêmes manifestions. En fait, lorsqu'on se replonge dans les souvenirs de cette session, on se hâte d'en sortir car les moments gratifiants que l'on retrace sont peu nombreux. Donc, émotivement, l'expérience se traduit en termes de déception, d'épuisement, de découragement. Cependant, on constate maintenant que l'audio-visuel n'était pas la seule variable en jeu; il y avait en présence des étudiants très peu disponibles et prêts à faire des apprentissages de quelque nature qu'ils soient; il y avait deux professeurs un peu mêlées dans leurs valeurs personnelles et peu familiarisées avec des appareils techniques. Par conséquent, lorsque nous discernons ces diverses dimensions (professeurs - médiums - étudiants) et que nous identifions la nature et l'influence de chacune d'elles dans l'enseignement, nous croyons aussi être en mesure de porter un jugement plus objectif sur l'utilisation de l'audio-visuel. Ainsi, nous estimons que l'emploi de mediums d'information comporte des avantages concrets et réels, soit parce que nous les

avons vécus comme tels, soit parce que nous les avons entrevus sur un plan théorique.

A notre avis, l'un des "défis" les plus importants que pose l'audio-visuel, c'est celui de modifier la relation professeur-étudiants ou, du moins, d'obliger ceux-ci à regarder de plus près leur "nouveau" mode d'interaction. D'ailleurs, nous avions déjà noté cet apport à la fin du premier chapitre. Mais nous aimerions y revenir pour souligner les implications au niveau des rôles du professeur, de ceux des étudiants et de ceux des médiums.

Le professeur peut envisager, dans l'emploi de médiums d'information, deux types de support. D'une part, il n'est plus obligé de "tout" connaître, il n'est plus contraint à fournir "toute" l'information. En même temps qu'il est libéré d'une tâche lourde et souvent aberrante, de même il est "forcé" à évoluer, à se recycler au même rythme que ceux qui ont uniquement comme tâche de concevoir et de produire les messages audio-visuels. En définitive, c'est hâter la disparition du professeur qui répète pendant dix ans le même cours, avec les mêmes intonations, les mêmes interruptions et les mêmes lacunes. Donc, le médium peut aider le professeur dans son rôle d'informateur, soit en le remplaçant, soit en le stimulant à acquérir des connaissances nouvelles, soit en élargissant son champ d'informations.

D'autre part, le médium lui offre

l'occasion de jouer des rôles qu'une machine ne peut exercer. Et ces rôles, concernant davantage la "formation" de l'étudiant, l'aident à se situer dans une perspective plus humaine qui risque aussi d'être plus gratifiante. Lorsque le professeur anime une équipe de travail ou qu'il fait de la consultation, il entre nécessairement en contact avec des gens. Et ces liens informels peuvent l'aider à connaître et à mieux diagnostiquer les problèmes personnels ou les difficultés d'apprentissage que rencontrent certains étudiants. C'est là un deuxième type de support que peut offrir l'audio-visuel au professeur qui vise des objectifs de formation car il le rend plus libre pour s'y arrêter.

On peut envisager aussi que la technologie dans l'enseignement transforme les rôles de l'étudiant. Celui-ci n'est plus là à recevoir passivement, pendant une journée, un bagage d'informations. Compléter les quelques heures de visionnement par jour signifie trouver des moyens de combler le temps vide. Il est donc placé dans une situation où il doit faire preuve d'initiative personnelle, où il doit développer des habiletés de recherche, où il doit s'instrumenter pour travailler avec d'autres médiums (que ce soit le livre, le professeur, les autres étudiants). Ca implique donc qu'il apprenne à apprendre: il est en quelque sorte contraint à procéder par tâtonnements, à découvrir ses difficultés, à exploiter ses ressources, à identifier "la" méthode de travail qui lui convient. Sans doute, cette nouvelle

"voie" de formation suppose des prérequis: il faut que l'étudiant soit motivé pour s'éduquer et qu'il sache où sa démarche le conduit; il doit aussi trouver auprès du professeur un type de support qui favorise la formation plutôt que l'information. Certains étudiants auront au point de départ les aptitudes requises pour tirer profit des nouvelles techniques d'enseignement; d'autres ne pourront en bénéficier qu'à la suite d'une période d'adaptation de plusieurs mois et avec le support constant d'un animateur.

Enfin, le médium en lui-même, selon qu'il est bien ou mal construit, peut présenter des avantages ou des inconvénients. Ca revient à dire qu'on ne présente pas n'importe quoi et n'importe quand lorsqu'on vise des objectifs de scolarisation. Et pour être bien construit, nous croyons que le message transmis par le médium doit répondre à trois conditions: on doit pouvoir identifier clairement les objectifs visés par le message (s'agit-il de transmettre des informations précises ou d'inspirer chez l'étudiant des pistes de recherches éventuelles?); celui qui conçoit le message et celui qui le produit doivent connaître la clientèle à qui il s'adresse; et enfin, le message doit être communiqué dans un laps de temps assez court (après quinze ou trente minutes d'audition ou de visionnement, les gens sont habituellement "saturés"). Compte tenu de ces conditions, nous croyons que les informations transmises par un médium technique sont beaucoup plus claires et

complètes que celles que peut transmettre au jour le jour un être "humain". Elles sont peut-être aussi plus faciles à retenir étant donné qu'elles font davantage appel à la mémoire visuelle et qu'elles risquent d'être plus stimulantes sur le plan auditif. Enfin, elles ont l'avantage d'être plus souples: l'étudiant qui a manqué ou qui n'a pas compris une explication peut ré-entendre la bande sonore, sans nuire au travail des autres.

Voilà en bref ce que nous a suggéré notre expérience de recherche-action quant à l'utilisation des techniques audio-visuelles. Certains lecteurs se verront déçus en constatant le nombre de questions qui ont été soulevées et qui sont demeurées sans réponse. Mais pour nous, ce rapport ne constitue qu'une première étape vers une recherche à poursuivre... Les réflexions que cette expérience a fait naître quant à l'importance des approches pédagogiques, quant à la situation de la clientèle et quant à l'utilisation des techniques audio-visuelles et les rôles du professeur doivent être envisagées comme des hypothèses qui seraient à vérifier dans une recherche ultérieure. Enfin, ce que nous aimerions, c'est de confronter nos perceptions aux vôtres!

REFERENCES

(1) BECKER, H. and GEER, B., "Participant Observation and Interviewing: A Comparison" in Human Organization, Vol. 16, Fall 1957, p. 28 - 32

(2) BRUYN, S. T., The Human Perspective in Sociology: The Methodology of Participant Observation, Prentice-Hall, 1966, p. 12

(3) Ibid., p. 163

(4) Ibid., p. 32

(5) FILLOUX, J., "Techniques audio-visuelles et pédagogie de groupe" dans Pédagogie et psychologie des groupes, Epi, Paris, 1966, p. 292

(6) Ce schéma a été construit à partir des idées et concepts émis par J. Filloux, op. cit., p. 291 - 307

(7) DIEUZEDE, H., Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement, P.U.F., 1965

(8) Projet SESAME, Rapport de l'équipe de recherche sur les données recueillies dans trois classes expérimentales, Tome I, sept. 1967, p. 139

(9) DE PERETTI, A., Liberté et relations humaines, Epi, 1966

Rapports de recherche du Centre Coopératif SESAME 1970-71

Où nous en sommes actuellement... - Louise Dubé-Royer

TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

I Mort aux professeurs de mathématiques par les films? - Micheline Barbeau-Walosik, Nicole St-Amour, Martin Falardeau, Guy Monette

II Diverses approches audio-visuelles dans l'enseignement de l'anglais - André Meloche, Normand Toupin

III L'audio-visuel: support ou fardeau? - Hélène Guindon, Alyce Snow

ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

IV Le français sur fiches programmées - Renée Gamache, Claudette Rivest

V La géométrie par les fiches - Michel Poulin, André Tassé

Centre Coopératif SESAME: 12349, rue De Serres, Montréal (390), P. Qué.